This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

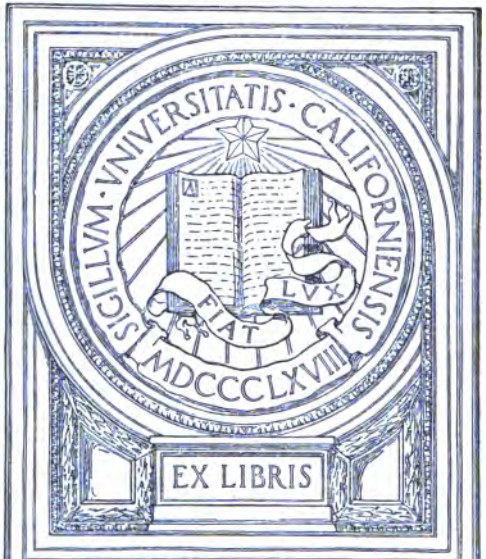
+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

LB
1519
R47
UC-NRLF
$B 17 205

IN MEMORIAM
Prof. J. Henry Senger



Der

Anſchauungsunterricht

in den

Elementarklaſſen.

Nach ſeiner Aufgabe, ſeiner Stellung und ſeinen Mitteln

dargeſtellt von

Karl Richter.

UNIV. OF
CALIFORNIA

(Gekrönte Preisſchrift.)

„Nihil est in intellectu, quod
non fuerit in sensu.“ (J. Locke.)

Leipzig.

Friedrich Brandſtetter.

1869.

LBK19
T47

IN MEMORIAM
Prof. J. Henry Senger

Vorwort.

Die vorliegende Schrift verdankt ihre Entstehung dem durch einen unbekannten, wohlwollenden Lehrer-Emeritus hervorgerufenen Preisausschreiben, das der ständige Ausschuß der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen auf dem Lehrertage zu Hildesheim i. J. 1867 über Aufgabe, Stellung und Mittel des Anschauungsunterrichtes in den Elementarklassen erließ. Der Verfasser hielt sich zur Betheiligung an der Konkurrenz um so mehr gerechtfertigt, als er eine langjährige Thätigkeit als Elementarlehrer hinter sich hat, durch welche er zu vielfachem Nachdenken über den so überaus wichtigen Gegenstand angeregt worden ist. So entstand die Schrift, der auf der Lehrerversammlung in Kassel i. J. 1868 unter vier eingegangenen Arbeiten der Preis zuerkannt wurde.

Obwohl ihr damals nachgerühmt wurde, daß sie „die Grundsätze des Anschauungs- und Elementarunterrichtes in so klarer, durchsichtiger Weise und dabei wissenschaftlich guter Form, unter Vorführung eines so reichen Materials und in so guter Anordnung alles dessen darstelle, was in diesen Unterricht hineingehöre". . ., so fühlte sich der Verfasser dennoch bewogen, sie einer nochmaligen Ueberarbeitung zu unterwerfen, theils um Einzelnes weiter auszuführen oder tiefer zu begründen, theils um dem Ganzen eine noch größere Uebersichtlichkeit und Abrundung zu geben.

In dieser überarbeiteten Gestalt übergiebt er sie jetzt der Oeffentlichkeit als einen Beitrag zur rechten Würdigung und Beurtheilung des

M125564

behandelten Gegenstandes, wenn sie auch jetzt noch manche Mängel aufzuweisen hat, die dem Verfasser selbst bei einer letzten Durchsicht lebhaft zum Bewußtsein gekommen sind, deren Abstellung aber nicht mehr in seiner Hand liegt. Sie bietet sich dem geneigten Leser nicht als eine praktische Anweisung für den Anschauungsunterricht an, wie es deren so verschiedene giebt, welche das gesammte Material darlegen und seine Behandlung an Beispielen erläutern; auch will sie keine rein wissenschaftliche Grundlegung für den Anschauungsunterricht sein, wie sie von verschiedenen Seiten gewünscht worden ist (vgl. Volkmann, Grundriß d. Psychol., S. 210; Waitz, Lehrb. d. Psychol., S. 232), welche, auf den Resultaten der Physiologie fußend und von den nächsten und günstigsten Bedingungen für die Auffassung des Räumlichen ausgehend, den Weg und die Methode suchte, die zur Gewinnung der Fähigkeit möglichst schneller und scharfer Auffassung einzuschlagen wären. So wichtig eine solche Spezialuntersuchung für die Pädagogik nicht bloß, sondern auch für die Aesthetik sein müßte und so wünschenswerth eine praktische Darlegung des ganzen Anschauungsunterrichtes dem Einzelnen auch erscheinen möchte, so lag doch das eine wie das andere theils außerhalb der Kraft des Verfassers, theils außerhalb des vorgezeichneten Planes der Schrift, da es hier hauptsächlich darauf ankam, das Ganze des Anschauungsunterrichtes nach seinem Zusammenhange und seiner Gliederung möglichst vollständig und übersichtlich darzustellen.

Gleichwohl ist das eine wie das andere so weit berücksichtigt worden, als es dem Verfasser für die gesammte Darstellung förderlich und geeignet erschien. Die eingestreuten, auf die Praxis bezüglichen Andeutungen wird der denkende Leser leicht zu einem Kommentare für die praktische Behandlung des Anschauungsunterrichtes zu ergänzen wissen, und die theils als Einleitung vorausgeschickten, theils in das Folgende verwebten psychologischen Erörterungen geben wenigstens einen Einblick in das, was bei der Frage über den Anschauungsunterricht ins Spiel kommt, wie sie auch zugleich der weiteren Untersuchung der Schrift zur Voraussetzung und Begründung dienen. Demjenigen Leser aber, der, etwa durch das Gebotene angeregt, nach einer ausführlicheren Belehrung über diesen oder jenen Punkt verlangen sollte, glaubte der Verfasser noch dadurch entgegenkommen zu müssen, daß er an den betreffenden Stellen die Schriften angab, welche entweder umfassender und tiefer in einzelne Fragen einzuführen geeignet sind, oder in irgend einer Weise als Belege des Gesagten nachgelesen werden können. Daß auch während des Druckes

der Schrift noch einzelne dem Verfasser zugängliche Notizen verwerthet worden sind, wenn auch nur als Anmerkungen unter dem Texte, wird hoffentlich der Schrift nicht zum Nachtheile gereicht haben.

Es lag in der Natur der Sache, daß die Schrift die verschiedenen Ansichten, welche über den Anschauungsunterricht laut geworden sind, in das Bereich ihrer Betrachtung ziehen, sie beleuchten und so weit nöthig bekämpfen, — also theilweise kritisch und polemisch verfahren mußte, wenn sie zu einem einigermaßen befriedigenden Resultate kommen und den eingenommenen Standpunkt nicht ohne die nöthige Begründung lassen wollte. Ein solches Verfahren kann unmöglich entbehrt, geschweige denn getadelt werden, wo es sich um die erneute Untersuchung eines so wichtigen Gegenstandes handelte, wie es der Anschauungsunterricht unstreitig ist. Doch glaubt der Verfasser dabei weder den Ernst der Sache, um die es sich handelte, noch die Achtung vor den Personen, mit denen er es zu thun hatte, aus den Augen verloren zu haben.

Daß der Verfasser dem Anschauungsunterrichte gegenüber eine von den gebräuchlichen Ansichten abweichende Stellung einnimmt, daß er insbesondere über die Vogelsche Methode anderer Meinung ist, als der Ort, wo er lebt, erschließen lassen sollte, wird manchen augenblicklich befremden. Es wird dem Verfasser vielleicht auch nicht an Gegnern fehlen, welche ihn des Wühlens im eigenen Fleische, des Verrathes an der eigenen Sache zeihen, oder ihm gar das Wort Vogels entgegenschleudern werden, welches derselbe im Jahre 1851 einem Bremer Elementarlehrer nachrief: „Daß undankbare Dünkelhaftigkeit erst an unserm Tische sich satt gegessen und dann auf die genossene Kost schimpft" (Nachrede zu des Kindes erstem Schulbuche, 1843. S. XIII). Das alles konnte dem Verfasser kein Abhaltungsgrund sein, seine Ansichten offen und unumwunden auszusprechen. „Prüfet alles, und das Gute behaltet" — dieser paulinische Grundsatz für die Beurtheilung aller christlichen Lehre ist auch Vogel bei der Beurtheilung pädagogischer Doktrinen niemals fremd gewesen, — seine eigene, den Anregungen seines Kollegen Krämer (vgl. dessen „Originalwerk", 3 Hefte) unleugbar entflossene Methode ist dafür ein vollgiltiger Beweis. Und wenn einer zehn Jahre lang denselben Weg nicht ganz blind gegangen ist, sondern seine Thätigkeit mit dem, was rechts und links geschieht, verglichen und unter höhere Gesichtspunkte zu stellen gesucht hat, so ist es wohl weder ein Verstandes- noch ein Charakterfehler, wenn sich allmählich eine von der gewöhnlichen abweichende Ueberzeugung bildet und befestigt. Eine solche

Ueberzeugung in Bezug auf die Vogelsche Methode hat der Verfasser schon seit Jahren gewonnen, wenn er auch noch nicht Gelegenheit gefunden hat, sie umfassender darzulegen und zu begründen. — Theils wegen dieser Abweichungen von den landläufigen Ansichten, theils um dem Tadel zu entgehen, daß er die Vorzüge der Vogelschen Methode nicht genügend gewürdigt habe, hat er dieselbe gegenwärtig in einem besonderen Paragraphen beleuchtet und sieht einer unbefangenen, vorurtheilsfreien Kritik seiner Meinungen um so ruhiger entgegen, als er sich bewußt ist, im Dienste einer guten Sache gearbeitet zu haben. So wenig er der Vogelschen Methode ihre Erfolge zu bestreiten gemeint ist, so wenig vermag er doch ihre Prinzipien als die richtigen anzuerkennen; und lediglich auf dem Gegensatze der Prinzipien beruht seine abweichende Meinung.

Außerdem ist die Stellung des Verfassers zu der Frage des Anschauungsunterrichtes eine keineswegs neue, — wie die Schrift überhaupt nichts enthält, was nicht von erfahreneren und erleuchteteren Männern vor ihm in irgend einer Weise ausgesprochen worden wäre; auch glaubt er keineswegs, mit dieser Schrift die Frage selbst zum Abschlusse gebracht zu haben, da er weiß, daß dazu noch ganz andere Vorarbeiten gehört haben würden, als sie ihm zu machen möglich waren; noch viel weniger ist er in der Meinung befangen, daß ihr mit dem Atteste einer „gekrönten Preisschrift" zugleich das Siegel der Unfehlbarkeit und Untrüglichkeit aufgedrückt worden sei, denn er hat es nur zu oft erfahren, daß auch auf dem Büchermarkte nicht alles Gold ist, was glänzt; — er wünscht von ihr nur das eine, daß sie dazu beitragen möchte, das Nachdenken der Leser nachhaltig anzuregen und dem Gegenstande selbst die erneute Aufmerksamkeit und die wissenschaftliche Prüfung der Pädagogen zuzuwenden. Aus den literarischen Erscheinungen sowohl, wie aus den Produktionen in pädagogischen Zeitschriften hat es dem Verfasser immer scheinen wollen, als ob man die Frage des Anschauungsunterrichtes ungebührlich hinter allgemeinen Angelegenheiten zurückstellte und vernachlässigte, oder sie gar für eine vollkommen überwundene und erledigte ansähe. Und der Erfolg des Preisausschreibens über diesen Gegenstand, das nur vier Arbeiten hervorgerufen hat, während andere, auf allgemeine Fragen der Pädagogik oder auf einzelne Lehrgegenstände bezügliche Preisausschreiben Dutzende von Konkurrenzschriften erzeugen, hat den Verfasser nur in seiner Meinung bestärken können. Wäre die Ursache dieser Erscheinung denn einzig und allein in den Elementarlehrern zu suchen, die lieber in der Stille der Schulstube für den Gegenstand

wirkten, als um denselben die Feder rührten und ihren Ansichten über den Anschauungsunterricht öffentlich Geltung zu verschaffen suchten? Oder sollten nur allein *Elementarlehrer* über denselben zu urtheilen im Stande sein, und nicht auch andere gebildete Schulmänner, die im gewöhnlichen Laufe des Lebens mit anscheinend viel höheren und wichtigeren Gegenständen zu thun haben? — Bei den Bestrebungen und Anstrengungen, die sich in unserem Schulwesen — in der Gemeinde wie im Staate — hauptsächlich nach *oben hin* richten, ist es sicherlich geboten, auch der *Grundlage*, auf welcher sich die Säulen des Gebäudes und die leichten Spitzbogen erheben sollen, — dem *Elementarunterrichte*, insbesondere dem *Anschauungsunterrichte* eine um so größere Aufmerksamkeit zuzuwenden und ihn einer immer erneuten Prüfung zu unterstellen. Mit dem Wunsche, daß dazu diese Schrift ihr Scherflein beitrage, entläßt sie

Leipzig, am 12. Januar 1869.

der Verfasser.

Inhalt.

Seite

Einleitung.

§. 1. Geschichtliches über den Anschauungsunterricht 1
§. 2. Begriff und Wesen der Anschauung 4
§. 3. Verhältniß der Anschauung zur Sprache 12
§. 4. Bedeutung der Anschauung für das Geistesleben überhaupt 17

Erster Abschnitt.

Die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes. 24

§. 5. Kindlicher Geisteszustand vor der Schulzeit 25
§. 6. Die Schule und die nächste Aufgabe derselben 32
§. 7. Bildung der Anschauung im allgemeinen 35
§. 8. Reale Bildung 44
§. 9. Bildung der Sinne 48
§. 10. Bildung der Sprache 59
§. 11. Sittlich-religiöse Bildung 73
§. 12. Wahl und Anordnung der Gegenstände des Anschauungsunterrichtes . 80

Zweiter Abschnitt.

Die Stellung des Anschauungsunterrichtes. 89

§. 13. Verwerfung des Anschauungsunterrichtes 89
§. 14. Isolirte Stellung des Anschauungsunterrichtes 97
§. 15. Verbindung des Anschauungsunterrichtes mit Lesen und Schreiben . . 104
§. 16. Die Vogelsche Methode 111

Dritter Abschnitt.

Die Mittel des Anschauungsunterrichtes. 124

§. 17. Vorzeigen der Unterrichtsobjekte in Natur 124
§. 18. Modelle und Abbildungen 128
§. 19. Zeichnen und Messen 134

Rückblick und Schluß.

§. 20 139

UNIV. OF CALIFORNIA

Einleitung.

§. 1. Geschichtliches über den Anschauungsunterricht.

Unter denjenigen Unterrichtszweigen, welche hinsichtlich ihres Ausbaues und ihrer wesentlichen Begründung in der Entwickelungsgeschichte des Erziehungswesens vornehmlich als eine Frucht der neueren Zeit zu betrachten sind, darf unstreitig der Anschauungsunterricht an erster Stelle genannt zu werden beanspruchen. Zwar kann man ihn nicht als einen durchaus neuen Gedanken und das Prinzip der Anschauung als ein jetzt erst gefundenes bezeichnen — was wäre denn im Geistesleben der Menschheit wirklich Neues zu verzeichnen, das nicht schon in der Vergangenheit, wenn auch nur in einzelnen schwachen Anklängen, sich vorfände und von einzelnen weitschauenden Männern früherer Zeit in irgend einer Form wenigstens vorahnend ausgesprochen worden wäre; aber was die Geschichte aller großen und folgenreichen Entdeckungen und Erfindungen mit unzähligen Beispielen belegt: daß gewisse Gedanken und Wahrheiten oft lange Zeit brauchen, um sich Bahn zu brechen, noch längere, um Verwirklichung zu finden, das hat sich auch auf dem Gebiete der Pädagogik verschiedentlich gezeigt, und die Aufstellung des Prinzips der Anschauung macht davon keine Ausnahme.

Ganz abgesehen von den vereinzelten Andeutungen bei den alten griechischen und römischen Weisen, welche über Erziehung nachgedacht und geschrieben haben (Plato, Aristoteles u. a.), werden nach dem Schlusse des Mittelalters bei Männern wie Baco von Verulam, Amos Comenius, Locke, Rousseau u. a. die Hinweise auf die Anschauung und ihre Uebung immer entschiedener und bestimmter. Zunächst war es Baco, der Urheber und geistvollste Vertreter des Realismus, der es als Prinzip aufstellte, daß man überall von der Anschauung und sinnlichen Erfahrung, von der genauen Erforschung der Dinge mittelst der Sinne ausgehen und durch Vergleichung der Thatsachen zu dem allgemein giltigen Gesetze aufsteigen müsse. Wurde er dadurch zum Begründer der induktiven Methode in den Naturwissenschaften, so erfuhr seine Art und Weise, die Gesetze der Natur und des Geistes nur mittelst

UNIV. OF CALIFORNIA

der Beobachtung zu erforschen und zu studiren, durch seinen Landsmann John Locke, den geistesklaren und scharfsinnigen Vertreter des Satzes, daß nichts in unserem Verstande sei, was nicht — um mit Moleschott zu reden — eingezogen wäre durch das Thor unserer Sinne, eine noch viel entschiedenere empirische Ausbildung, bei welcher nur der Erfahrung und Induktion vertraut und alles außerhalb der äußeren (sinnlichen) und inneren Erfahrung (Reflexion) Liegende aus dem Gebiete des Wissens hinaus in das eines mehr oder weniger wahrscheinlichen Meinens und Glaubens gewiesen wurde.

Wenn diese Prinzipien zunächst für die Methode der Wissenschaften maßgebend und bahnbrechend waren, auf den in enger Beziehung zu ihnen stehenden Jugendunterricht aber noch keine Anwendung erlangten, so war es nun vor allen Amos Comenius, der wie keiner zuvor den Grundsatz, daß der Anfang aller Erkenntniß vom Sinne ausgehen und daher aller Unterricht nicht mit verbaler Beschreibung, sondern mit realer Anschauung und mit der Betrachtung der Dinge beginnen müsse, wenn sich ein gewisses Wissen entwickeln solle, energisch erfaßte und in seinem Orbis pictus praktisch zur Ausführung brachte. An diesem Werke, dem Mutterbuche aller späteren Bilderbücher, wollte er — wenn auch gegen die von ihm selbst aufgestellte und vertheidigte „goldene Lebensregel" handelnd: alle Dinge der Natur im Originale dem Sinne vorzuführen — dem Schüler die Sache in unmittelbarer Anschaubarkeit vor Augen stellen und suchte darin, von den durch Thierlaute verheimlichten Buchstaben ausgehend, alles, was die kindliche Anschauung, sei es im Himmel oder auf der Erde, sei es in der Menschen- oder in der Thierwelt beschäftigen kann, bildlich darzustellen und durch beigefügte Beschreibungen und Betrachtungen zu erläutern. Indem er dieses Werk zur Grundlage der Bildung machte, trat er nicht bloß theoretisch, sondern auch praktisch in entschiedenen Gegensatz zu dem Wesen der berüchtigten Scholastik, welche die Vorstellungen der Dinge wie abstrakte Formeln aufgefaßt und behandelt hatte.

So großartig und unübertrefflich indes diese Leistungen für ihre Zeit auch waren, so anregend sie auf einzelne Zeitgenossen auch wirken mochten (man denke z. B. an den Nürnberger Schulmann Feuerlein, der da forderte, die Kinder zuweilen auch spazieren zu führen auf die Felder, in die Gärten, in Hammer-, Säge-, Papier- und andere Mühlen, in die Werkstätten der verschiedenen Handwerker und Künstler ꝛc.[1]), so blieben sie doch für die deutschen Schulen im allgemeinen ohne den nachhaltigen

[1]) Cf. K. Schmidt, Gesch. d. Pädag. III, 352.

Erfolg, den man hätte voraussetzen sollen, und wurden, wie die Leistungen anderer Männer derselben Zeit (z. B. Ratich's), nur zu bald wieder übersehen und vergessen; sie waren nur ein Samenkorn, aus welchem erst in einem späteren Jahrhunderte eine bleibende Frucht erwachsen sollte. Erst als mehr denn hundert Jahre später, zur Zeit der von Leichtfertigkeit, Frivolität und Sittenlosigkeit angefressenen staatlichen und sozialen Verhältnisse in Frankreich, Rousseau in seinem epochemachenden „Emil" gegenüber der Entartung und religiösen Versunkenheit, der Verweichlichung und Ueberfeinerung der gebildeten Welt die Rückkehr zur Natur mit hinreißenden, begeisterten Worten predigte und statt der in Blüte stehenden, nur auf äußeres Prunken und Glänzen abgesehenen Wissenschaft der bloßen Worte, statt dem bloßen Wortlernen und der Vielwisserei der Kinder den auf Anschauung und Selbstthätigkeit gegründeten Sachunterricht entschieden betonte und in den Vordergrund stellte; als in Deutschland Basedow in seinem „Elementarwerke", welches mit seinen hundert Kupfern den Orbis pictus des 18. Jahrhunderts vorstellen sollte, neben den Ideen Locke's auch die eines Amos Comenius wieder aufnahm und in seinem Philanthropin verwerthete, „um das todte Lernen, das oft nur durch die äußerliche Zucht ein weinendes und seufzendes Leben erhielt, in ein lebendiges und freudiges Spiel zu verwandeln"; als um dieselbe Zeit der edle Domherr von Rochow für die Lehrmethode in seiner Schule zu Reckan es als Regel aufstellte, daß der Lehrer beim ersten Unterrichte der Kinder „nicht sogleich und allein mit dem Bücherunterrichte anfange", sondern „das Kind durch leichte, seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne einwirkende Gegenstände unterhalte, zu allererst die Aufmerksamkeit der Kinder erwecke und übe und sie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht sehen und hören, vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben lehre"[1]): da erst gelang es unter glücklicheren, großen Ideen zugänglicheren Zeitverhältnissen dem Begründer der neueren Pädagogik, Pestalozzi, das Prinzip der Anschauung in die Unterrichtsanstalten wirklich einzuführen und den Anschauungsübungen in der Schule eine bleibende Stätte zu bereiten. Er war es, der zuerst darauf drang, daß dieser und kein anderer Unterricht in jeder Schule, auch in der niedrigsten Dorfschule, die erste und vorderste Stelle unter allem Unterrichte, so wie sie ihm gebührt, auch wirklich einnehme, und der besonders in

[1]) Cf. Riemann, Neue Beschreibung der Reckanschen Schule S. 28 f. (Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, I, 165 f.)

seiner Methode, die Maß- und Zahlenverhältnisse den Kindern zum Bewußtsein zu bringen, die Idee einer Anschauungslehre mit glücklichem Erfolge in Anwendung brachte.

Von da an war dem Anschauungsunterrichte der Boden gesichert. Pestalozzi's Ideen brachen sich siegreich mehr und mehr Bahn und äußerten auf die Schulen in Stadt und Land ihren überwältigenden Einfluß. Zahlreiche Männer führten die Grundsätze der Anschauungslehre weiter aus und wandten sie nach den verschiedensten Seiten hin an, und bald fand der Anschauungsunterricht einen stehenden Platz auf den Stundenplänen selbst der entlegensten Dorfschulen. Daß dies unter wechselnden Namen geschahe, kann bei der manchfachen Bearbeitung, welche der allgemein als hochwichtig erkannte Gegenstand erfuhr, kaum Wunder nehmen. Der eine stellte dieses, der andere ein anderes Moment in den Vordergrund. Hier sollte er — nach dem Beispiele Rochows, vorwiegend das Denken befördern; — da wurde er in erster Linie in den Dienst der Sprache, — dort wieder in den Dienst der Sache (der Realien) gestellt, — und in neuerer Zeit endlich mußte er es erleben, der religiös-sittlichen Bildung als Vorspann zu dienen. So findet man ihn denn auch heutiges Tages noch bald als „Anschauungsübungen", bald als „Verstandes- und Denkübungen", bald als „Denk- und Sprechübungen", bald endlich als „religiösen Anschauungsunterricht" oder auch als „religiöse Denkübungen" auf den Stundenplänen der Elementarschulen aufgeführt.

Ehe wir jedoch in die Betrachtung dieser Meinungsverschiedenheiten und der Sache selbst weiter eintreten, dürfte es sich als zweckmäßig erweisen, noch einige Worte über die Anschauung selbst, die dem uns beschäftigenden Unterrichtsgegenstande den Namen gegeben hat, sowie über einige andere Punkte vorauszuschicken, welche damit in engem Zusammenhange stehen.

§. 2. Begriff und Wesen der Anschauung.[1])

Die Vorgänge und inneren Zustände, in welche unsere Seele durch den Wechselverkehr mit der Außenwelt mittelst der Sinnesorgane versetzt wird, bezeichnet die Sprache als Empfindungen, Wahrnehmungen

[1]) Cf. hierzu Lotze, medizin. Psychologie, §. 8 u. §. 16 ff.; — Volkmann, Grundriß der Psychologie, §. 24 ff.; — Waitz, Grundlegung der Psychologie, S. 36 ff.; — derſ., Lehrbuch der Psychologie, §. 20; — Lazarus, das Leben der Seele, II. S. 61 ff.; — Steinthal, Grammatik, Logik und Psychologie, §. 86 ff.; — Cornelius, zur Theorie des Sehens S. 513 ff.

und Anschauungen. Durch die Sinnesnerven empfängt die Seele von bestimmten äußeren Objekten zunächst Eindrücke oder Empfindungen[1]), welche sich auf einzelne Eigenschaften und Beschaffenheiten der Dinge, auf ihre Farbe, ihre Härte, ihren Ton und dergl. beziehen, also sinnliche Qualitäten zum Inhalte haben. In ihrer Gesammtheit drücken sie, als der Reflex der ganzen äußeren Natur, sämmtliche Eigenschaften aus, welche die Dinge unseren Sinnen aufweisen und sind die Elemente aller unserer sinnlichen Erkenntniß der Außenwelt mit ihren manchfaltigen Erscheinungen.

Die Wahrnehmung, welche vorhin mit aufgeführt wurde, ist keineswegs eine höhere Stufe in dem Entwickelungsgange der Seele, als die Empfindung, etwa eine Mittelstufe zwischen Empfindung und Anschauung; vielmehr bezeichnet sie für den ganzen Bereich sinnlicher Erkenntnisse weiter nichts, als daß die leibliche Erregung mittelst der Nerven und des Gehirns zur Seele gelangt und von ihr, sei es als Gefühl oder als Empfindung, aufgenommen worden ist. Alles, was die Sinnlichkeit der Seele an Erkenntniß giebt, alles Sinnliche, dessen die Seele bewußt wird und das sie auf Gegenstände außer ihr bezieht, wird wahrgenommen.

Die Anschauung endlich, als das oberste Glied in der Reihe sinnlicher Wahrnehmung, begreift den Komplex sämmtlicher Empfindungserkenntnisse in sich, die wir von den Dingen erlangt haben. Jede einzelne Empfindung nämlich, welche von der Seele als die Wahrnehmung einer besonderen Eigenschaft eines Dinges aufgefaßt wird und in ihr ein (übersinnliches) Bild der äußeren sinnlichen Qualität (eine „Empfindungsvorstellung") hinterläßt, lehrt uns stets nur die eine Seite des betref-

---

[1]) Von der Empfindung ist das Gefühl, die erste Aeußerung des Seelenlebens, wodurch die Seele nur ihr Dasein geltend macht, zu unterscheiden. Das Gefühl hängt von den Nerven und dem Zentralorgane, dem Gehirne ab, die Empfindung dagegen von den Sinnesorganen; das Gefühl hat seine Quelle überall im Körper, wo Nerven sind, welche mit dem Zentralorgane in unverletztem Zusammenhange stehen, die Empfindung aber verlangt zu ihrer Wirkung eine ganz besondere Einrichtung, einen Sinn; das Gefühl deutet subjektive (angenehme oder unangenehme) Zustände — Veränderungen, Leiden, Förderungen — des eigenen Körpers an, die Empfindung, als die Erregung eines Sinnes, hingegen gewährt Erkenntniß eines Außendinges und äußerer objektiver Verhältnisse. Bringen wir z. B. die Fingerspitze in Berührung mit irgend einem Werkzeuge, so empfinden wir die Schärfe oder Stumpfheit desselben; bringt dasselbe aber schneidend oder stechend in den Finger ein, so wird nur der Schmerz gefühlt, nicht aber die Eigenschaft des schmerzerregenden Instrumentes empfunden.

fenden Dinges kennen. Da es aber erfahrungsgemäß keinen Gegenstand von absolut einfacher Beschaffenheit giebt, so können wir auch niemals aus einer einzelnen Empfindung einen Gegenstand *ganz* kennen lernen; dazu gehört, gemäß der in einem Dinge verbundenen Eigenschaften, die *Sammlung* und *Vereinigung* der verschiedenen von diesem Dinge erhaltenen Empfindungen. Das Gesicht lehrt uns die Farbe des Tisches, das Gefühl seine Härte, das Gehör seinen Klang kennen, und erst diese Empfindungen zusammen geben die Anschauung.[1])

Wenn die Empfindung *analytisch* verfährt, insofern sie durch die vereinzelten Sinnesorgane immer nur *einzelne* Qualitäten zur Erkenntniß bringt, so ist die Anschauung eine *Synthesis*, insofern das von der Empfindung gebotene verschiedene Einzelne vermöge des einheitlichen Wesens der Seele *unbewußt* und *unmittelbar* zu einem einheitlichen Ganzen zusammenfließt, so jedoch, daß zu dem in der Anschauung schon befaßten Komplexe von Qualitäten auf einen gebotenen äußeren Anlaß hin immer neue Empfindungserkenntnisse noch hinzutreten können, welche eben so unmittelbar und synthetisch wie die früheren mit der bereits vorhandenen Anschauung verschmelzen.

Unter den Empfindungen, welche uns die Sinne von den Außendingen vermitteln, haben die des *Gesichtes* das Uebergewicht über alle anderen. Das Gesicht trägt unter allen Sinnen in die weiteste Ferne und faßt unter allen die größte Menge von Einzelheiten am schnellsten und zugleich am gesondertsten auf, und weil so die Eindrücke desselben die reichsten und genauesten sind, so drängen sie sich auch vor allen an-

---

[1]) Die Einheit vieler *verschiedener* Empfindungen „*Anschauung*" zu nennen, ist streng genommen falsch, denn „Anschauen" bezeichnet in unserer Sprache eigentlich nur die durch das *Gesicht* hervorgerufene Seelenthätigkeit — wenn auch im Hebräischen und Chinesischen „*sehen*" überhaupt sinnlich wahrnehmen bedeutet; da aber durch das Gesicht die distinktesten, am schärfsten begrenzten Vorstellungen hervorgerufen und die übrigen Sinneswahrnehmungen kontrolirt und berichtigt werden, so hat man seit *Kant* das Wort „Anschauung" auf *alle* sinnlichen Wahrnehmungen ausgedehnt. — Ja man ist noch weiter gegangen und gebraucht das Wort *Anschauung* auch da, wo man besser das Wort *Idee* dafür einsetzen sollte. So redet man von Anschauungen einer Wissenschaft, von Natur- und Lebensanschauungen ꝛc. — Es versteht sich von selbst, daß wir hier und in dem Folgenden das Wort *Anschauung* nur nach seiner niederen, sinnlichen Bedeutung anwenden und, dem Sprachgebrauche folgend, *alle* sinnlichen Wahrnehmungen darunter befassen, so daß es also mit den Ausdrücken „sinnliche Vorstellung", „Einzelvorstellung" zusammenfällt, gleichviel, ob das damit bezeichnete psychische Bild eines äußeren Gegenstandes in der augenblicklichen Wahrnehmung liegt, oder durch die Erinnerung reproduzirt wird.

deren hervor und geben den Anknüpfungspunkt für die übrigen. Bei jeder Verbindung, welche der Gesichtseindruck mit anderen Sinnesempfindungen eingeht, wird jener wegen seiner überwiegenden Deutlichkeit und Stärke der Mittelpunkt, um welchen sich diese gruppiren, von welchem sie gehalten und getragen werden, welcher darum auch als der wesentlichere erscheint. Man kann dies schon daraus ersehen, daß jede andere Sinnesempfindung zunächst immer den dazu gehörigen Gesichtseindruck hervorruft und daß die Reproduktion einer Anschauung fast regelmäßig mit dem Auftauchen des Gesichtsbildes beginnt, an welches sich dann die anderen Theile derselben anreihen. Die Bedeutung der Gesichtseindrücke ist aber um so wichtiger, als vorzüglich von ihnen die Bildung und weitere Ausprägung der Raumvorstellungen ausgeht. Die ganze Außenwelt stellt sich uns ja nur dar als eine Menge räumlicher Dinge mit vielen Eigenschaften, welche durch ihre verschiedenartige Verbindung unter einander immer neue Dinge derselben Art zur Erscheinung bringen. — Als das wichtigste und wesentlichste für die Auffassung des Räumlichen erscheint aber die Gestalt, die uns wiederum vorwiegend durch den Gesichtssinn gegeben wird. Durch ihre Gestalt treten uns die Dinge erst als feste, begrenzte, in sich abgeschlossene äußere Ganze gegenüber, erst als Gestalten bilden sie zusammen eine sinnliche Welt, welche von dem Verlaufe der Zustände und Vorgänge unseres Inneren unabhängig ist, und unwillkürlich betrachten wir daher die individuelle sichtbare Gestalt als das Wesentliche an den Dingen. Unser gesammtes Denken ist an das Bild einer geschlossenen Gestalt so gebunden, daß auch das Abstrakteste, wenn es bestimmt gedacht werden soll, unvermerkt Gestalt annimmt, so daß wir uns z. B. vergebens anstrengen, die Elemente der materiellen Welt gestaltlos zu denken, oder beim Vorstellen eines geistigen Wesens, das der Verstand als unsichtbar fordert, doch immer wieder bei einer wenn auch verfeinerten Körpergestalt ankommen.

Schon aus der vorhin gemachten Bemerkung, daß der bereits gebildete Komplex verschiedener auf ein und dasselbe Ding sich beziehender Empfindungen fortwährend noch für neu hinzutretende, ergänzende Wahrnehmungen zugänglich ist, geht zur Genüge hervor, daß sich die Anschauung keineswegs auf ein mal und auf so einfache Weise bildet, als es wohl den Anschein hat, sondern nur allmählich, successive; denn niemals vermögen wir die manchfaltigen Eigenschaften eines Dinges gleichzeitig aufzufassen. Indem wir zu verschiedenen Zeiten verschiedene Empfindungen von einem Dinge erlangen, indem zu den gegenwärtigen neuen Empfindungserkenntnissen die früher von demselben Dinge erlangten und in der Erinnerung gebliebenen Wahrnehmungen ergänzend hinzutreten, indem endlich die gleich-

zeitigen Eindrücke von anderen Dingen davon abgesondert und ausgeschlossen werden, bildet sich erst eine richtige und einheitliche Anschauung von dem betreffenden Dinge. — Wenn z. B. das Kind zum erstenmale ein Stück Zucker auf dem Tische liegen sieht, so erhält es zunächst den Eindruck seiner weißen Farbe; erst durch das Betasten desselben empfindet es seine Härte und durch die Berührung mit der Zunge seine Süßigkeit, und alle diese Empfindungen zusammen geben nun die Anschauung des Zuckers. Da das Kind aber ferner mit der ersten (Gesichts-) Empfindung des Zuckers zugleich die des Tisches, auf welchem er liegt, empfängt und die gleichzeitigen Empfindungen der beiden Dinge sich, gemäß der Einheit der Seele, zu einer Anschauung zusammenschließen, so muß, um die Anschauung des Zuckers zu ordnen, diese Einheit durch das Wegnehmen des Zuckers vom Tische zuvor zerrissen und der Zucker als ein vom Tisch verschiedenes Ding aufgefaßt werden, dem nun von der Vielheit der Empfindungen gleichzeitig wahrgenommener verschiedener Dinge die Empfindungen der Härte, der weißen Farbe, der Süßigkeit u. s. w. eignen.

Von ganz besonderer Bedeutung für die allmähliche Bildung der Anschauung ist der zuletzt erwähnte Punkt, die nach und nach sich vollziehende Scheidung und Absonderung der einzelnen Gebilde und Gestaltungen aus dem ursprünglich gemeinsamen Meere aller Empfindungen. Die Seele empfindet zweifellos zuerst unzählige Qualitäten, welche alle zu einer Einheit verschmelzen, so daß anfangs die ganze äußere Umgebung in der Seele eine große, unklare Anschauung hervorruft. Indem sich aber von diesem allgemeinen Hintergrunde allmählich einzelne Dinge abheben, die lebenden Wesen sich bewegen, die Gegenstände und Geräthe hin- und hergerückt werden ꝛc. —, reißt die ursprüngliche Einheit des durch die Empfindung Wahrgenommenen in so viele Stücke, als in wie viele die Wirklichkeit selbst sich auflöste, und das anschauende Bewußtsein gelangt zu eben so vielen gesonderten Anschauungen, als die erste Gesammtanschauung in Theile zerriß. So schreitet die Seele nach und nach zur Anschauung einzelner Dinge und, wenn diese wieder zerlegt werden, auch ihrer Theile fort.

Obgleich diese Theilanschauungen eine klarere Erkenntniß geben als die ursprüngliche Gesammtanschauung, so tragen sie doch in Bezug auf ihre Elemente denselben Charakter der Unklarheit und Verworrenheit an sich, wie diese; denn in der sinnlichen Wahrnehmung eines Dinges ist niemals die Einheit desselben gegeben, sondern nur die Vielheit seiner Eigenschaften, und diese noch dazu successive. Daraus folgt, daß ein weiterer

Fortschritt der Seele nur dadurch möglich sein wird, daß auch die Einzelanschauungen sich in ihre einzelnen Elemente (Qualitäten) auflösen. Dies kann jedoch nicht durch ein abermaliges Zerreißen der Wirklichkeit geschehen, da jede einzelne Qualität stets in einem ganzen Komplexe zu einem Dinge gehört. Weiß, Süß, Hart — als Qualitäten des Zuckers — lassen sich in der Wirklichkeit nie von dem Stück Zucker ablösen, an welchem sie empfunden werden; um sie sowohl unter sich zu unterscheiden, als auch von dem Dinge, an welchem sie haften, abzulösen, bedarf es einer rein geistigen Abstraktion, welche nicht ohne die Sprache vollzogen werden kann.

Die Anschauung gehört noch derjenigen niederen Bildungsstufe der Seele an, welche im allgemeinen als die Stufe der Wahrnehmung bezeichnet werden kann, denn sie hat eben nur die Summe der theils gegenwärtig, theils durch die Erinnerung aus der Vergangenheit gegebenen manchfaltigen Empfindungen eines Dinges zum Inhalte. Der Kreis, an welchen die Seele auf dieser (thierischen) Stufe gewiesen ist, ist ein sehr beschränkter; denn die Anschauung bezieht sich immer nur auf ein einzelnes Ding, gerade so wie die Empfindung auf eine einzelne Qualität, sie ist also stets individuell; und da die Seele in unmittelbarer Beziehung zu dem Gegenstande steht, so ist sie stets an das gerade Gegebene gebunden, ohne über die Grenze des unmittelbar Wahrnehmbaren hinausgehen und zu wirklicher Einsicht in die Dinge gelangen zu können. Anschauungen von Arten, Gattungen ꝛc. der Dinge giebt es also eben so wenig, als Anschauungen der Eigenschaften, Thätigkeiten ꝛc. an sich; der angeschaute Vogel z. B. ist stets eine nach Größe, Farbe, Gestalt, Stimme und allem, was die Anschauung von ihm besitzt, bestimmte Einzelheit. Der Vogel als Art, oder das Thier als Inbegriff einer Menge verschiedener, durch gemeinsame Merkmale aber einander ähnlicher Einzelwesen kann niemals angeschaut werden; es sind dies vielmehr Begriffe, welche die Erkenntniß des Wesens der Dinge zur Voraussetzung haben und zu deren Gewinnung wieder die Sprache nothwendig ist.

Wenn die Anschauung oben als eine Vereinigung, eine Komplikation verschiedener Empfindungsqualitäten bezeichnet wurde, so ist doch darunter nicht eine solche strenge Einheit zu verstehen, welche jede Ablösung einzelner Theile von der Komplikation verhinderte; vielmehr ist es bei dem Hinzutreten neuer Wahrnehmungen jederzeit möglich, daß nicht nur einzelne Theile von der bereits gebildeten Anschauung sich ablösen, sondern auch, daß dieselbe eine völlige Umbildung erfährt. Denn die vielen qualitativ verschiedenen sinnlichen Eindrücke besitzen gar kein inneres,

sie zusammenhaltendes Band weiter, als den Umstand, daß sie immer mit einander und nach einander in zufälliger Ordnung auftreten. Die Anschauung ist also hier nichts anderes, als ein bloßes Zusammen verschiedener Empfindungsqualitäten, ohne daß die Seele von der in der Anschauung gegebenen Manchfaltigkeit etwas wüßte, oder ein klares Bewußtsein von bestimmten Objekten besäße. Der Gesichtseindruck wird nicht vom Gehörs- oder Gefühlseindrucke geschieden und Farbe, Ton, Härte ꝛc. zusammen bezieht die Seele mehr auf sich selbst, als einen bestimmten Zustand, denn auf ein bestimmtes Ding als dessen Prädikate. Den Empfindungsqualitäten fehlt also noch das entsprechende Subjekt, das Ding, dem sie als Prädikat angehören; darum entbehrt auch die Anschauung der scharfen geschlossenen Einheit, die sie erst erhält, wenn die Sprache, das Wort hinzutritt.

In den bisherigen Bemerkungen über das Wesen der Anschauung liegt noch eine weitere Eigenthümlichkeit derselben angedeutet, nämlich das mangelnde Selbstbewußtsein der Seele. Alle erworbenen Anschauungen ruhen in der Seele als eine dunkle, verworrene Masse, aus welcher sich wohl einzelne Anschauungen infolge gleichartiger äußerer Wahrnehmungen emporheben, um jedoch nach Aufhören der äußeren Veranlassung sofort wieder in jene Masse zurückzusinken. Die Seele ist weder im Stande, eine Anschauung willkürlich zum Bewußtsein zu bringen, noch auch dieselbe beliebig festzuhalten. Aber noch mehr. In der Anschauung ist die Seele noch ganz an die unmittelbare Wahrnehmung gebunden und nicht im Stande, die Einzelheiten derselben sich bewußt zu machen; sie hat die Anschauung noch völlig über sich und wird von ihr beherrscht, ohne fähig zu sein, sich über sie zu erheben und sich von ihr zu trennen. Wie sehr die Seele anfangs von den äußeren Erregungen überwältigt wird, ja in ihnen untergeht, das zeigt der starre Blick des Auges bei den Thieren sowohl, wie bei dem jüngeren Kinde. Der Volksmund deutet etwas Aehnliches an, wenn er von der „Kuh vor dem neuen Thore" redet. Zwar geht die Seele in den von außen auf sie einstürmenden Eindrücken nicht für immer unter, sie erhebt sich vielmehr nach und nach über dieselben, und indem einer von außen angeregten sich wiederholenden Anschauung die Summe der früheren gleichen, mit einander verschmolzenen Anschauungen von innen entgegentritt, erblickt die Seele in der gegenwärtigen Anschauung zugleich auch ihr Inneres, ihren eigenen Besitz, — es erwacht das Selbstbewußtsein; aber dasselbe ermangelt noch ganz der scharfen Trennung des Inneren vom Aeußeren, der Seele von den Dingen, wodurch es sich kennzeichnet. Die Seele vermag noch nicht die Anschauung von sich abzuziehen und nach außen

zu verlegen, sich selbst aber als ein Inneres zu erkennen; sie vermag noch nicht sich, als Anschauendes, dem Aeußeren, Angeschauten und dem in ihr aufsteigenden inneren Bilde desselben gegenüber zu stellen und davon zu unterscheiden. Das wichtigste Hilfsmittel dazu empfängt sie erst mit der Sprache.

Die sinnliche Anschauung charakterisirt sich also dadurch, daß sie noch der strengen Einheit entbehrt, sich stets auf Einzelnes bezieht und nicht von klarem Selbstbewußtsein begleitet ist. Zur Erhebung von dieser Stufe bedarf es, wie schon angedeutet worden ist, der Sprache, von welcher im nächsten Paragraphen die Rede sein wird.

Von diesen unmittelbar aus unserer Umgebung mittelst der Sinne empfangenen Anschauungen unterscheidet man zuweilen noch die mittelbaren Anschauungen. Man versteht darunter die Anschauungen von solchen Dingen, welche nicht speziell in unserer Umgebung sich vorfinden, sich also hier auch nicht der Sinneswahrnehmung darbieten, wie z. B. Thiere, Pflanzen ꝛc. fremder Länder, und welche daher nur durch geeignete Mittel, durch Vergleichung, durch Abbildungen u. s. f. versinnlicht und zur Anschauung gebracht werden können.

Seitdem man sich gewöhnt hat, die ursprünglich bloß vom Sehen gebräuchlichen Ausdrücke auf alle übrigen Sinneswahrnehmungen, ja auf alle Arten des Vorstellens, des sinnlichen wie des abstrakten, zu übertragen, redet man auch von einem Anschauen innerer Vorgänge (Vorstellungen, Vernunftwahrheiten u. dgl.), von einer inneren, intellektuellen Anschauung. Da es nun aber keinen „inneren Sinn" zu dergleichen inneren Wahrnehmungen giebt, so kann darunter nur das Bewußtwerden der verschiedenen seelischen Zustände, der Gefühle, Strebungen und namentlich der Vorstellungen verstanden werden, welche mit größerer oder geringerer Klarheit und Stärke gleichsam an dem „inneren Auge der Seele" vorüberziehen.

Ob und wie weit diese inneren Anschauungen, wie die sogenannten „mittelbaren", bei dem ersten Schulunterrichte in Betracht kommen, wird sich aus dem Späteren ergeben; für jetzt wenden wir unsere Aufmerksamkeit noch einigen Punkten zu, welche mit der Anschauung in enger Berührung stehen.

§. 3. Das Verhältniß der Anschauung zur Sprache.[1])

Die psychischen Prozesse der Empfindung und Anschauung werden zwar, bei dem Menschen wie bei dem Thiere, *ohne* Hilfe der Sprache vollzogen, aber in der Anschauung des sprachbegabten Menschen spielt das Wort noch eine ganz besondere Rolle.

Das Hervorbrechen der Sprache ist zunächst ein *Befreiungsakt* der Seele. Sobald die Seele ihrer so weit mächtig ist, daß sie nicht mehr in den Strudel sinnlicher Empfindungen hineingerissen und von ihm überwältigt wird, äußert sie das erlangte Uebergewicht dadurch, daß sie gegen die auf sie eindringenden Gefühle und Anschauungen reagirt und auf den Körper zurückwirkt, der nun in seinen sicht- und hörbaren Bewegungen, in Geberden, Gesten, Tönen die unsichtbare Seelenerregung widerspiegelt. Durch die Töne, Laute und Worte, welche als Reflex der seelischen Vorgänge vom Organismus unmittelbar hervorgebracht werden, befreit sich mithin die Seele von dem Drucke der auf sie eindringenden Sinnesempfindungen.

Wenn aber der Organismus infolge der Rückwirkung der Seele auf die sinnliche Erregung einen Laut (ein Wort) hervorbringt, so wird derselbe, als etwas Sinnliches, gleichzeitig mit der im Bewußtsein noch vorhandenen Anschauung von der Seele wahrgenommen; die Seele erhält also neben der Anschauung der *Sache* eine Anschauung des *Lautes*, welche beide wegen ihrer Gleichzeitigkeit nach dem Mechanismus der Seele nicht nur sich unmittelbar mit einander verbinden und bei öfterer Wiederholung immer fester und inniger verschmelzen, sondern auch auf einen gebotenen äußeren Anlaß hin einander *reproduziren*. Nun kann weder die Anschauung sich wiederholen, ohne den entsprechenden Laut zu reproduziren, noch kann der Laut hervorgebracht oder nur gehört werden, ohne zugleich die damit assoziirte Anschauung ins Bewußtsein zu rufen. So wird der Laut zum *Zeichen* der Anschauung, und eine solche wortbenannte, durch den Laut vergegenwärtigte Anschauung ist eine *Vorstellung*, — eine Vorstellung im engeren, aber eigentlichen Sinne des Wortes. Denn indem durch die Vereinigung von Lautanschauung und Sachanschauung der Laut, als ein Aeußeres, zum Zeichen der Anschauung, also eines Inneren wird, erhält die Seele in dem Laute für die Anschauung eine jener sinnlichen Anhaltepunkte und Stützen, deren sie für

---

[1]) Vergl. hierzu *Lotze*, allg. Physiologie §. 30 f. — *Lazarus*, l. c. S. 72 ff., 159 ff.; — *Steinthal*, l. c. §. 91 ff. — *Waitz*, Lehrb. d. Psych. §. 20.

ihre gesammte Thätigkeit bis in die höchsten Regionen des freien, abstrakten Denkens hinauf bedarf; mittelst des Lautes kann sie die ursprünglich an ihr haftende Anschauung von sich abziehen, sich gegenständlicher machen und als Objekt in einer gewissen Aeußerlichkeit und Ferne fester und sicherer zur Betrachtung gegenüberstellen, — wie ja auch das leibliche Auge alles, was es sehen soll, in einer gewissen Entfernung vor sich haben muß. Der Laut ist dazu um so mehr geeignet, da er, als ein Aeußerliches, Körperliches, aus dem Innern stammt und durch die Seele selbst hervorgerufen wurde, also die Natur des Aeußeren und des Inneren theilt. Als dem Inneren verwandt, schließt er sich darum auch einem Inneren, der Anschauung, mit Nothwendigkeit an, während er wiederum als ein Aeußeres den inneren Gegenstand, den er bezeichnet, dem Geiste wie einen äußeren Gegenstand vorhalten kann. Welche Bedeutung hierin für die Entwickelung des Selbstbewußtseins liegt, ist einleuchtend genug, als daß es noch besonders hervorgehoben zu werden brauchte.

Es ist hierbei von gar keiner Bedeutung, ob das Kind, welches sprechen lernt, sich für eine Anschauung selbst das Wort schafft, — was bekanntlich oft in höchst origineller Weise geschieht — oder ob dem Kinde beim Sprechenlernen fertige Worte für die einzelnen Anschauungen gegeben werden. Indem man dem Kinde einzelne Dinge vorzeigt und ihm dabei die entsprechenden Wörter vorsagt, kann man wohl das Kind zur Auffassung der Dinge, zum Nachahmen der Wörter und zur Verknüpfung der erhaltenen Anschauung mit dem gehörten Laute veranlassen; da aber das Kind die Anschauungen selbst gewinnen, die Wörter selbst erzeugen und beides selbst mit einander verknüpfen muß, so ist hier der psychisch-organische Prozeß ganz derselbe, wie bei der ursprünglichen Sprachschöpfung; hier wie dort tritt der Sprachlaut als Zeichen der Anschauung ein, hier wie dort wird die Anschauung durch das hinzukommende Wort zu einer Vorstellung erhoben.

Wie wir in der Anschauung niemals den vollen Gehalt eines Dinges besitzen, sondern nur so viel, als wir eben von demselben wirklich erfaßt haben, so wird auch durch den Laut (das Wort), das Zeichen der Anschauung, nicht der volle Inhalt derselben ausgedrückt, sondern aus dem Komplexe aller Merkmale oder Elemente der Anschauung nur dasjenige herausgehoben, welches sich in einer gegenwärtigen Wahrnehmung dem Bewußtsein ganz besonders lebhaft aufdrängt. Mit dem in der Kindersprache gebräuchlichen Worte pappen (essen) z. B. wird aus dem ganzen Inhalte der Anschauung des Essens nur das eine, durch die Lippenartikulation hervorgerufene Merkmal herausgegriffen; und wenn das Pferd

vom Wiehern Roß heißt, oder das Kind den Hund Wauwau, die Kuh Muh, die Katze (wie im Chineſiſchen) Miau nennt, ſo iſt auch hier jede dieſer vielfache Elemente in ſich ſchließenden Anſchauungen nur durch ein beſonders auffallendes und kennzeichnendes Merkmal, das des Tones, der Stimme, benannt. Die Sprachwiſſenſchaft bezeichnet die eben dargelegte Verbindung einer vielſeitigen Anſchauung mit einem nur ein einzelnes Moment der Anſchauung ausdrückenden Laute als die innere Sprachform. Dieſe bewirkt aber, daß die Anſchauung, welche urſprünglich eine bloße Summe, ein bloßes Zuſammen verſchiedener Empfindungen iſt, zu einer eigentlichen, geſchloſſenen Einheit wird. Denn ſtatt der ſämmtlichen Empfindungen von einem Dinge wird jetzt nur die eine durch den Laut reflektirte und mit ihm aſſoziirte Empfindung geſetzt, auf welche alle übrigen bezogen werden; die durch den Laut herausgehobene eine Wahrnehmung wird der feſte, unverändert bleibende Mittelpunkt für die ganze Anſchauung, und ſämmtliche vielfach wechſelnde Wahrnehmungen werden nun vorgeſtellt durch die eine wortbenannte Wahrnehmung, ſo daß das Wort dem Bewußtſein als Aequivalent der ganzen Anſchauung gilt. So iſt z. B. dem Kinde die ganze Anſchauung der Katze, die es bald liegend, bald ſtehend, bald laufend, bald weiß, bald ſchwarz ꝛc. ſieht, durch das eine Merkmal Miau vertreten; alles was die Katze iſt und thut, alles was das Kind überhaupt von der Katze weiß, wird jetzt ſeinem Bewußtſein vorgeſtellt durch Miau. Das eine Merkmal erhält alſo die Bedeutung der Katze im allgemeinen, der Katze an ſich, und da dieſe Einheit, welche das Band aller einzelnen Wahrnehmungen iſt, durch das Wort gegeben wird, ſo bezeichnet das Wort das Ding an ſich.

Da nun ferner der innere Gehalt des Wortes nicht dieſer oder jener Anſchauung allein gehört, ſondern ſich in allen Anſchauungen derſelben Art wiederfindet, ſo leiſtet das Wort den weiteren Dienſt, die ganze miteinander verſchmolzene Maſſe gleichartiger Anſchauungen, welche durch die gegenwärtige Anſchauung aus dem Gedächtniſſe hervorgerufen werden, zur Einheit einer Art zuſammenzufaſſen. Sobald einmal die eine gegenwärtige Anſchauung der Katze mit Miau bezeichnet iſt, werden alle jemals wahrgenommenen, nach Größe, Farbe ꝛc. verſchiedenen Katzen unter Miau begriffen, da allen Anſchauungen jenes einzelne Merkmal gemeinſam iſt. Nunmehr kann aber auch keine neue Anſchauung in die Seele eintreten, ohne ſofort durch die gleichartige wortbenannte Anſchauung (Vorſtellung) angezogen und in ſie eingereiht zu werden, dergeſtalt, daß das entſprechende Wort auch auf die neue gleichartige Anſchauung übertragen wird. Das Wort wird, um mit Steinthal zu reden, „gewiſſermaßen ein Netz, welches die Seele auswirft, um die neue Anſchauung einzufangen.“ —

So haben wir beispielsweise von jedem der verschiedenen Bäume, von jeder Nüance des Gelben u. s. f. eine besondere Anschauung, alle Einzelbilder der Bäume, alle Nüancen des Gelben geben zusammen die eine Vorstellung des Baumes, des Gelben u. s. f. Während also das Wort unverändert und sich gleich bleibt, wird es jetzt gleichsam der Sammel- und Krystallisationspunkt für alle gleichartigen sowohl früheren als neuen Anschauungen, und während die Anschauung sich immer auf ein einzelnes Ding bezieht, drückt die Vorstellung das Allgemeine aus, das Wort bezeichnet die Art.

Wenn auch in historischer Zeit die innere Sprachform aus dem Bewußtsein geschwunden ist und die spezielle Bedeutung der meisten Wörter nicht mehr erkannt wird, weil das Bewußtsein ein viel reicheres geworden ist und sich ihm viel wichtigere und bedeutungsvollere Beziehungen zu den Dingen erschlossen haben — wie viele wissen denn gegenwärtig noch, daß wir im Rosse das Wiehernde, im Wolfe den Zerreißenden, in der Maus den Dieb, im Sohne den Erzeugten haben! — und wenn also das Sprache lernende Kind Laut und objektive Anschauung ohne die erwähnte Vermittelung bloß durch den rein psychischen Mechanismus der Assoziation verbindet, so bleibt gleichwohl die oben dargelegte Wirkung des Wortes für die Anschauung ganz dieselbe; durch das Wort wird auch gegenwärtig noch der ganze Komplex einzelner Wahrnehmungen von Dingen in eine Einheit verwandelt und das Wort erlangt sowohl die Bedeutung des Dinges an sich, als des Allgemeinen, der Art.

Endlich ist das Wort noch von Wichtigkeit für die Zerlegung der Anschauungen in ihre Elemente. An der Vorstellung wird, wie wir sahen, der ganze Komplex aller Merkmale eines Dinges durch ein einziges Merkmal vor dem Bewußtsein vertreten; dadurch wird die Seele veranlaßt, sich klar zu machen, welche Merkmale denn alle durch das eine vertreten sind, zumal da dieselben vielfach wechseln und bald in größerer, bald in geringerer Zahl an demselben Dinge sich darstellen. Ferner erhält das Wort die Bedeutung des Dinges an sich, an welchem die ganze Merkmalssumme haftet; dadurch wird der gesammte Inhalt der Anschauung geschieden in das Ding und seine Thätigkeiten und Eigenschaften: das Ding wird Subjekt und die veränderlichen Merkmale desselben gelten als seine Prädikate. In der Anschauung ist eine solche Sonderung der verschiedenen Elemente gar nicht möglich; denn wenn auch an einem und demselben Dinge zu verschiedenen Zeiten einzelne Merkmale besonders hervortreten, wenn der Hund bald liegend, bald sitzend, bald laufend, bald weiß, bald schwarz ꝛc. wahrgenommen wird, so werden sie doch alle gemeinschaftlich ungesondert und ungeschieden vergegenwärtigt. Wir sehen

niemals den bloßen Hund, den Hund *an sich*, sondern stets mit diesen oder jenen Merkmalen behaftet, noch sehen wir die Eigenschaften und Thätigkeiten des Hundes für sich allein, denn sie treten uns stets am Hunde entgegen. Erst in der Vorstellung, in welcher mittelst des Wortes das Ding von seinen Merkmalen geschieden wird, ist es der Seele möglich, ihre Aufmerksamkeit auf die wechselnden Eigenschaften und Thätigkeiten eines Dinges zu richten und sie gesondert festzuhalten; nun erst vermag sie die Anschauung in alle ihre Elemente aus einander zu legen, den Hund als liegend, als sitzend, als weiß, als schwarz ꝛc. zu erkennen und durch diese fortgesetzte Analyse der Anschauung zu wirklicher Erkenntniß, zu wirklichem Begreifen eines Dinges zu gelangen. Und je mehr sich die Anschauung aufklärt und zur Entwickelung ihrer einzelnen Bestimmungen kommt, desto mehr gewinnt die Vorstellung an Inhalt und Klarheit, während gleichzeitig das Wort, das an sich nur die Beziehung der Seele auf die Anschauung ausdrückt, eine immer reichere Bedeutung, einen immer feineren und bestimmteren Sinn erhält.

Ist es der Seele einmal möglich, aus dem gesammten Inhalte einer Anschauung einzelne Qualitäten gesondert festzuhalten, die sich auch in anderen disparaten Anschauungen wiederfinden, so ist leicht einzusehen, wie sie dazu geführt wird, nunmehr auch die *gleichartigen* Empfindungen *verschiedener* Anschauungen mit einander zu *einer* Vorstellung zu verbinden. Gerade so, wie die Einzelanschauungen der Bäume zu der allgemeinen Vorstellung Baum vereinigt wurden, so schließen sich nun auch die verschiedenen Einzelwahrnehmungen des Grünen, welche am Baume, am Grase, am Tische ꝛc. auftraten, oder des Laufens, welche an der Katze, am Hunde, am Pferde sich darboten u. s. f., zu der allgemeinen Vorstellung des Grünen, des Laufens u. s. f. zusammen und werden durch die Sprache, durch das Wort fixirt. So entstehen allmählich die sich mehr und mehr verzweigenden und ausbreitenden Reihen und Netze von Vorstellungen, welche die Summe gleichartiger Anschauungen der *Dinge* sowohl, als ihrer *Eigenschaften* und *Thätigkeiten* zum Inhalte haben, und die Seele gewinnt dadurch eine immer wachsende Fülle neuer Erkenntnisse.

Das alles ist die Wirkung der Sprache. Durch sie wird nach und nach der gewonnene Vorrath von Anschauungen in einen Schatz von *Neben-Vorstellungen* umgewandelt; durch sie wird das verworrene einander verschiedener Empfindungen in der Anschauung zu einer *Einheit* zusammengefaßt; durch sie wird die Erkenntniß des *Allgemeinen* gewonnen, zu welchem alle einzelnen gleichartigen Anschauungen als Besonderes gehören; durch sie wird der Inhalt der Anschauung in *seine*

Elemente zerlegt und zu neuen Vorstellungen verarbeitet und so eine immer höhere Entwickelung des geistigen Lebens bedingt. Ohne die Sprache würde die Seele wohl im Besitze einer Menge von Anschauungen sein, sie würde auch eine sich wiederholende Anschauung als identisch mit einer früheren erkennen, die wieder ins Bewußtsein träte, ohne aber fähig zu sein, eine gehabte Anschauung auf eigenen Befehl (mittelst des Wortes) ins Bewußtsein zurückzurufen; sie würde bei jeder Anschauung den ganzen Komplex der einzelnen Empfindungen im Bewußtsein gegenwärtig haben, und daher nur langsam und schwerfällig von Anschauung zu Anschauung fortschreiten, ohne sich über die Verworrenheit derselben erheben und in freier Beherrschung des Stoffes zu einer gesonderten Auffassung der einzelnen Züge und Beschaffenheiten der Dinge, sowie zur Erkenntniß des Allgemeinen gelangen zu können, wodurch erst das Aufsteigen in das freie Reich des Geistes möglich ist. — Eine anschauliche Erkenntniß einzelner Dinge und äußeren Erscheinungen giebt es zwar auch ohne die Sprache, ein wirkliches Begreifen und Wissen aber erst mittelst derselben.

§. 4. Bedeutung der Anschauung für das Geistesleben überhaupt[1]).

Obgleich die Anschauungen, die wir mittelst der Sinneswahrnehmungen von den Dingen und Erscheinungen der Außenwelt erhalten, zu den untersten Entwickelungsstufen der Seele gehören, welche der Mensch mit den Thieren gemein hat, so sind sie dennoch der Ausgangspunkt und die Grundlage aller weiteren Entfaltung der Seele; sie bilden das Material, woraus sich im Grunde genommen unser ganzes geistiges Leben auferbaut, sie ziehen in der Seele die Furchen, aus welchen allmählich die Saat der Gedanken, Gefühle und Strebungen aufkeimt. Denn erfahrungsgemäß bringt die Seele weder angeborene Vermögen, noch Kräfte, noch Ideen und dergleichen mit, den ganzen Reichthum ihres innern Lebens gewinnt sie Schritt für Schritt durch den Wechselverkehr mit der Außenwelt, durch die Aufnahme und Verarbeitung der ihr durch die Sinne zugeführten Eindrücke und Wahrnehmungen, — alle Bildung des Geistes und Herzens geht aus von der Bildung der durch die Sinne vermittelten Anschauungen, und alle Vorzüge und Mängel, welche dieser anhaften, müssen sich natürlich auch auf jene übertragen. Dies gilt zunächst von den Vorstellungen.

---

[1]) Vgl. hierzu Waitz, allg. Pädag. §. 6 f.; — derselbe, Lehrbuch der Psychologie §. 46 ff.; — Lazarus, l. c. S. 168 ff., 219 ff.; — Steinthal, l. c. §. 110 ff.

Im weitesten Sinne des Wortes bezeichnet man mit dem Ausdrucke **Vorstellung** die inneren geistigen Abbilder, welche nach dem Aufhören der Sinnesaffektion von den äußeren Gegenständen oder Erscheinungen in der Seele zurückbleiben, und schließt also darunter auch diejenigen Anschauungen ein, welche bloß aus erinnerten Empfindungselementen bestehen. Daraus folgt von selbst, daß die früher (§. 2.) ausgesprochenen Bemerkungen über die Zustände der Anschauungen an dieser Stelle ihre weitere Geltung finden. Dieselben Mängel, Fehler und Täuschungen, welche in der Natur der sinnlichen Wahrnehmung liegen, sind auch der Vorstellung eigen; zu derselben dunklen, verworrenen Masse, zu welcher die sich mehrenden äußern Wahrnehmungen sich in einander schieben, sind auch die Vorstellungen anfangs zusammengeballt, und selbst wo das Dunkel sich anfängt zu lichten, wo einzelne Gestalten sich aus dem Chaos von Eindrücken abheben, tragen doch die Vorstellungen noch den Charakter des Unentwickelten, Unbestimmten, Ineinanderfließenden. Denn wenn auch ein und derselbe Gegenstand wiederholt wahrgenommen wird, so geschieht dies doch immer in anderer Weise, da bei der Wahrnehmung zu verschiedenen Zeiten die begleitenden oder vorausgehenden Umstände stets andere zu sein pflegen; und da jede neue Wahrnehmung die früheren reproduzirt und also das wahrgenommene Gleiche stets in Verbindung mit wechselndem Ungleichen oder ganz Entgegengesetztem auftritt, so muß dabei nicht nur das Ungleiche unter einander sich hemmen und verdunkeln, sondern dieses zusammen muß auch auf das mit einander verschmolzene Gleiche hemmend und verdunkelnd zurückwirken, so daß die einzelnen Wahrnehmungen einen unentwickelten, dunkeln Gesammteindruck hinterlassen. Erst wenn sich bei größerer Aufmerksamkeit auf die Gegenstände die sinnlichen Anschauungen entwickeln und klären und sich bestimmter von denen ähnlicher Gegenstände unterscheiden; wenn die Merkmale eines Dinges deutlicher und vollständiger aufgefaßt werden, können auch in der Seele bestimmtere lebensvollere Bilder der äußeren Gegenstände entstehen, welche sich schärfer von einander absondern und sich gegenseitig weniger zerdrücken und verwischen.

Aehnliches ergiebt sich, wenn wir unsere Betrachtung auf die Vorstellungen im engeren Sinne richten. Sie entstehen, wie wir wissen, dadurch, daß die Anschauung einen festen, unveränderlichen Mittelpunkt durch das Hinzutreten des Wortes gewinnt, durch welches ihr Inhalt gleichmäßig festgehalten und der Seele sicher und fest **vorgestellt** werden kann. Da nun die Bedeutung des Wortes sich allmählich erweitert und es sehr bald nicht mehr einen einzelnen Gegenstand, sondern das Allgemeine, die Art und Gattung bezeichnet, so werden nun auch in

der Vorstellung alle einzelnen Wahrnehmungen derselben Art zu einem Gesammtbilde, zu einem Schema zusammengezogen. Die natürliche Folge davon ist, daß der Inhalt der Vorstellung um so unbestimmter und schwankender werden muß, je mehr Anschauungen sie umfaßt; denn um ein Gesammtbild zu sein, kann die Vorstellung aus dem Inhalte der einzelnen gleichartigen Anschauungen nur das Gemeinsame festhalten, während sie alle individuellen Bestimmtheiten, alle begleitenden Nebenumstände ꝛc. fallen lassen muß. Die Vorstellung des Hundes z. B., der sich in den einzelnen Anschauungen als groß oder klein, weiß oder schwarz, liegend oder laufend ꝛc., darstellte, ist nur der Inbegriff aller gemeinsamen Merkmale, da die Vorstellung auf alle möglichen Hundeindividuen passen muß; die individuellen Verschiedenheiten und Eigenthümlichkeiten der Einzelanschauungen des Hundes aber, seine Farbe, seine Bewegung ꝛc. sind in der Vorstellung verdunkelt und gleichsam ausgelöscht. Bedenkt man nun, daß mit den Vorstellungen die selbstthätige Entwickelung des Denkens beginnt, daß sich das ganze gemeine Leben in Vorstellungen bewegt und daß die Vorstellungen an sich schon unbestimmte, schwankende Gesammtbilder sind, so wird man zugestehen müssen, daß die Beschaffenheit der Anschauungen, welche die Grundlage der Vorstellungen ausmachen, keineswegs als gleichgiltig erscheinen kann. Je breiter diese Grundlage ist, je geläufiger die Einzelheiten der Anschauungen überschaut werden, je sicherer das Zusammengehörige zusammengefaßt und die Einmischung des Fremdartigen vermieden wird, desto klarer, deutlicher, bestimmter müssen sich auch die Vorstellungen gestalten; je weniger dies aber der Fall ist, desto unbestimmter, schwankender und verschwommener müssen die Vorstellungen sein und darum zu den verschiedensten Verwechslungen, Unklarheiten und Mißverständnissen im Denken und Sprechen Veranlassung geben.

Die Vorstellungen sind keineswegs etwas so vollkommen Abgeschlossenes, Festes, Unveränderliches, daß sie gar keiner Veränderung fähig wären; vielmehr sind sie bei dem Hinzutreten neuer Wahrnehmungen, neuer Anschauungen stets der Erweiterung und Berichtigung unterworfen und bis zu einem gewissen Grade, namentlich in der Jugendzeit, in einem steten Flusse begriffen. Allein es stellt sich dem sehr bald als ein Hinderniß das entgegen, was wir als höchst bedeutungsvoll für die Bildung der Vorstellung erkannt haben, die Sprache. Haben sich nämlich aus den gleichartigen Anschauungen mittelst des fixirenden sprachlichen Ausdruckes eine Reihe relativ fester Vorstellungen (Gesammtbilder, Schemen) gebildet, so wird eine neu hinzukommende Anschauung gar nicht mehr rein aufgefaßt und die sinnliche Bestimmtheit des vorliegenden Gegenstandes bis in seine Einzelheiten verfolgt, sondern nach einer nur flüchtigen Auf-

fassung desselben wird die Anschauung sofort in die schon fertige allgemeine Vorstellung eingereiht (apperzipirt), von welcher sie als ein besonderer Fall erscheint. Man denke nur an die fast unglaubliche Oberflächlichkeit, mit welcher wir eine Reihe Bäume, Häuser u. dgl. übersehen, die uns zum ersten male entgegentreten und an denen wir erst zu einer viel späteren Zeit, oft erst nach Jahren, ganz neue überraschende Einzelheiten entdecken! — Dabei kann es nicht fehlen, daß eine Menge ganz neuer Eindrücke ganz unbeachtet bleibt, welche vielleicht gerade für die Ergänzung und Berichtigung der Vorstellung von nicht unerheblicher Bedeutung gewesen wäre. Auch im Hinblick hierauf springt die Wichtigkeit der Anschauung für die Bildung der Vorstellung in die Augen. Ist einmal die ganze bunte Masse der Anschauungen mit ihren konkreten Bestimmtheiten durch die Sprache gleichsam zu einem Extrakt verdichtet, zu Gesammtbildern zusammengezogen, welche durch Wörter repräsentirt werden, und ist der Gebrauch der Sprache soweit erlernt, als es zum Zwecke der Verständigung im gewöhnlichen Leben wünschenswerth ist, so schwindet auch sehr bald das Bedürfniß und die Veranlassung, auf die Bildung der Vorstellung Bedacht zu nehmen, und die feineren Unterschiede der Gegenstände, sofern sie nicht ganz an der Oberfläche liegen und sich mit Gewalt aufdrängen, werden mehr als billig vernachlässigt, eben weil die Sprache hinreichend geläufig ist. Wenn aber auch im täglichen Leben die meisten durch die ausgesprochenen Worte bezeichneten Vorstellungen niemals mit der Fülle der Merkmale gedacht werden, welche die Anschauung aufweist, wenn vielmehr die Worte den eigentlichen Inhalt der Vorstellungen nur andeuten, repräsentiren, so ist es doch für das Denken von der größten Wichtigkeit, daß die Vorstellung einen reichen Schatz sicherer, bestimmter Merkmale zum Inhalte hat, der, wenn auch gewöhnlich verborgen bleibend, doch zur vollständigen und klaren Entfaltung kommen kann, wo es die Umstände nothwendig machen. Das ist aber nur möglich, wenn die Anschauungen hinlänglich gebildet sind und die nöthige Klarheit und Bestimmtheit erlangt haben.

Nicht geringer ist die Bedeutung der Anschauung für die Begriffsbildung. Der Begriff hat das mit der Vorstellung gemein, daß er denselben Inhalt wie diese hat und ebenfalls ein abstraktes und allgemeines Bild einer Art oder Gattung von Dingen und Erscheinungen ist. Während aber in der Vorstellung die einzelnen äußeren Erscheinungen nach ihrer Gleichheit gedacht werden und die angeschauten Merkmale derselben ein verwischtes, verschwommenes Konglomerat ausmachen, werden in dem Begriffe alle Eigenschaften eines Dinges zur Klarheit gebracht, bestimmt und konkret aus einander gelegt und, soweit es die jeweilige

Einsicht in das Wesen der Dinge gestattet, nach ihrer gegenseitigen Beziehung und ihrem Werthe für das Ganze zusammengefaßt. Die Vorstellung des Gelben z. B. ist nur ein unbestimmtes, verschwommenes Bild aller möglichen Schattirungen dieser Farbe, der Begriff des Gelben aber bezeichnet den bestimmten Inhalt derjenigen Farbe, welche im Farbendreiecke zwischen Grün und Violett liegt; — die Vorstellung des Feuers ist das Bild einer leuchtenden, wärmenden, verzehrenden Erscheinung, der Begriff des Feuers aber bezeichnet einen bestimmten, durch chemische und physikalische Gesetze bedingten Verbrennungsprozeß.

Da der Begriff, als die vollständige analytische Erkenntniß der Anschauung, nur dadurch gebildet werden kann, daß man von der Vorstellung auf die Anschauung zurückgeht, so hängt seine Richtigkeit oder Mangelhaftigkeit mithin von der Beschaffenheit der Anschauung ab. Nichts hindert die Bildung richtiger Begriffe mehr, als undeutliche, unvollständige, unsichere Anschauungen. Ist der Umfang des Manchfaltigen, das unter den Begriff fällt, — der Erfahrungskreis, auf welchen sich der Begriff stützt, zu eng, so können entweder Einzelheiten der Anschauungen als wesentliche Eigenthümlichkeiten der Art angesehen werden, ohne es zu sein, oder es kann nicht alles umfaßt werden, was zur wesentlichen Bestimmung der Art gehört, so daß der Begriff falsch, oder doch schwankend und unbestimmt und zur Anwendung auf einzelne Fälle untauglich ist. Und besitzen die Anschauungen noch nicht die nöthige Festigkeit, verziehen und verwischen sie sich leicht in der Erinnerung, so verlieren auch die Begriffe ihre Bestimmtheit, sie verdunkeln und verunreinigen sich durch unrichtige Beziehungen und ungehörige Nebenvorstellungen, welche sich beimischen. Wo darum deutliche, bestimmte, richtige Begriffe gewonnen werden sollen, da muß vor allen Dingen erst für die Deutlichkeit, Reinheit, Geläufigkeit und Festigkeit der Anschauungen, als der Grundlage der Begriffe, Sorge getragen werden, da dürfen sich die Beziehungen des Abstrakten (des Begriffes) auf das ihm untergeordnete Konkrete (die Anschauungen) nicht verwischen, damit jenem die Fülle und Lebendigkeit der empirischen Grundlage erhalten bleibt, welche allein vor vagem Umherschweifen in leeren Abstraktionen bewahrt, welche auch im einzelnen Falle das sichere Wiederfinden des Abstrakten ermöglicht.

Ebenso beruht die Thätigkeit der Einbildungskraft ganz auf der Anschauung. Sie besteht in der willkürlichen Kombination der sinnlichen Elemente, welche in der Anschauung aufgefaßt worden sind, zu inneren Bildern körperlicher Gegenstände. Die Lebhaftigkeit und anschauliche Bestimmtheit dieser Bilder hängt ganz von der mehr oder weniger

sorgfältigen Zergliederung des angeschauten Ganzen und von der mehr oder minder scharfen Auffassung und treuen Bewahrung seiner Einzelnheiten ab. Mit der bewußten Herrschaft über die sinnlichen Vorstellungen und ihre Details wächst in gleichem Maße die Lebendigkeit und schöpferische Kraft der Einbildungskraft, sie wird um so mehr gehemmt und unterbunden, oder auch unter Umständen in eine falsche, krankhafte Richtung getrieben, je mehr die Anschauungen der Klarheit und Deutlichkeit entbehren.

Bei längerer aufmerksamer Betrachtung eines Gegenstandes zeigt es sich häufig, daß uns trotz wiederholter Wahrnehmung desselben von den Einzelnheiten, die er aufzuweisen hat, dennoch viele entgangen sind; aber auch bei der geschärftesten Betrachtung wird die Auffassung eines Dinges niemals im strengen Sinne vollständig, da sich unseren Sinnen vieles entzieht oder anders darstellt, als es wirklich ist, und daher werden in vielen Fällen *Schlüsse* zu den Wahrnehmungen hinzutreten müssen, um die sinnlichen Dinge richtig aufzufassen und gehörig zu unterscheiden. So wird z. B. alles, was unseren Augen entgegentritt, als *Fläche* gesehen, wir nehmen weder die dritte Dimension (die Dicke oder Tiefe), noch die Entfernung eines Dinges mit den Augen wahr, und doch glauben wir alles perspektivisch und in einer gewissen Entfernung wahrzunehmen; — eine Allee erscheint unsern Augen am entgegengesetzten Ende geschlossen, und gleichwohl glauben wir nicht, daß sie in einem Winkel gepflanzt ist ꝛc., — weil in beiden Fällen die unmittelbare Anschauung durch frühere Wahrnehmungen ergänzt wird. Je besser nun die sinnliche Anschauung gebildet ist, desto sicherer führt sie auch — durch Schlüsse von dem sinnlich Wahrgenommenen auf das den Sinnen verborgen Bleibende — zur Ergänzung des Angeschauten hin und bewahrt vor Täuschungen und Verwechslungen, denn bei diesen Schlüssen leiten uns immer wieder Bilder, welche der Auffassung räumlicher Gestalten entlehnt sind.

Endlich möge hier noch auf den Zusammenhang der Anschauung mit dem *Gemüthsleben* hingewiesen werden, welches sich, wie die Intelligenz, nur auf der Basis der sinnlichen Vorstellungen zu erheben und allmählich auszubilden vermag. Die ersten Regungen der Gefühle, Begierden, Strebungen knüpfen sich an die äußeren sinnlichen Wahrnehmungen, welche je nach ihrer Klarheit oder Unklarheit in der Seele einen angenehmen oder unangenehmen, befriedigenden oder unbefriedigenden Zustand hervorrufen. Aus diesen ersten rohen Ansätzen entwickeln sich nach und nach die verschiedenen Zweige der Gefühle, welche sich immer mehr verfeinern, je nachdem die Ausbildung der Vorstellungen vorwärts schreitet. Da aber die Art und Weise der sinnlichen Auffassung eine höchst verschiedene ist

und eine äußere Erscheinung entweder bloß einen verworrenen Totaleindruck machen, oder auch in schärferer Sonderung ihrer Bestandtheile auftreten kann, so muß natürlich der Einfluß auf die gemüthlichen Erregungen, welche sich daran knüpfen, und auf die Richtung der Gefühle und Interessen ein verschiedener sein. Je dunkler und unbestimmter eine Vorstellung ist, desto dunkler und *stärker* ist auch das durch sie erzeugte Gefühl, weil der unbestimmten Bewegung und Thätigkeit, in welche die Seele versetzt wird, ihr Zustand während dieser Thätigkeit (das Gefühl) entspricht. Die Erfahrung lehrt dies tausendfältig; man denke nur, um ein recht drastisches Beispiel anzuführen, an die Mystiker, Schwärmer u. a., deren ganzes Denken sich in dunklen, unfaßbaren Vorstellungen bewegt und die darum auch von ihren Gefühlen überwältigt werden. Je klarer und bestimmter dagegen die Vorstellungen sind, um so reiner und gleichmäßiger sind auch die sie begleitenden Gefühle, — um so mehr wächst auch das Interesse für die betreffenden Gegenstände. Die sich befestigenden Gefühle und Interessen aber üben dann wieder rückwärts einen entschiedenen Einfluß auf die Ausbildung der Anschauung und auf die Betrachtungsweise der äußeren Gegenstände und Erscheinungen aus. Nur auf dem Boden klarer, bestimmter, der Wirklichkeit entstammender und ihr möglichst entsprechender Vorstellungen vermag sich ein reiches, wahres und gesundes Gefühlsleben zu entwickeln, und da unsere Vorstellungen und Begriffe der *Anschauung* entstammen, so ist deren Bedeutung auch nach dieser Seite hin ins nöthige Licht gesetzt.

Aus dem allen geht wohl zur Genüge hervor, welche wichtige Rolle der Anschauung im Geistesleben zugewiesen ist. Durch kein Mittel läßt sich direkt auf das Innere des Menschen einwirken, um ihm bestimmte Begriffe, Gefühle, Interessen mitzutheilen, zu diesem Behufe muß der Weg der Sinnlichkeit beschritten werden. Aus dem, was das Kind sinnlich wahrnimmt, gehen die ersten Ansätze seiner Begriffsbildung hervor, an das, was es sieht und hört, knüpfen sich die ersten Regungen seiner Gefühle und Interessen. Alles Denken hat in der Anschauung seinen Ausgangspunkt und seine Grundlage; denn die Anschauungen machen nicht nur das Material desselben aus, sondern alles Abstrahiren, Reflektiren, Begriffebilden, — alles Trennen und Zusammenfassen, Unterscheiden und Verbinden, also die Operationen, auf welche zuletzt alles Denken hinausläuft, werden zuerst an den Anschauungen gelernt und später nach der Analogie auf andere psychische Gebilde übertragen. Darin liegt sicherlich Aufforderung und Grund genug, im Schulunterrichte der Anschauung und ihrer Bildung ganz besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Nachdem wir in den bisherigen psychologischen Erörterungen den Boden ausgebreitet haben, auf welchem sich die weitere Betrachtung erheben kann, gehen wir zu dem uns beschäftigenden Gegenstande, dem Anschauungsunterrichte selbst über.

Erster Abschnitt.

Die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes.

Die Zwecke, welche dem Anschauungsunterrichte zugewiesen werden, sind fast so verschieden, wie die Schriften, welche über ihn handeln, und schon die verschiedenen Namen, mit denen man ihn belegt, beweisen das. Er soll die Kinder „unterrichtsfähig machen", er soll „ihre Vorstellungen klären, ordnen, erweitern", — er soll „den Grund zum Denken legen", — er soll die Kinder „im richtigen und gewandten Gebrauche der Sprache üben und ihren Wortvorrath bereichern", — er soll sie „zum aufmerksamen Betrachten der Gegenstände gewöhnen", — er soll „ihre Sinne bilden" ꝛc. — Nun ist zwar auf den ersten Blick zu erkennen, daß die hier aufgezählten Zwecke, die sich im allgemeinen unter die drei Rubriken Denkbildung, Sprachbildung und Sinnenbildung ordnen lassen, einander nicht streng ausschließen, daß mehrere, ja alle in einem gewissen Zusammenhange und Abhängigkeitsverhältnisse mit und zu einander stehen; aber je nachdem man das eine oder das andere in den Vordergrund stellt, sie alle gemeinschaftlich, oder nur einen unter strenger Zurückweisung der übrigen gelten läßt, muß der Anschauungsunterricht nach seiner Gestaltung und Methode nicht unwesentliche Modifikationen erleiden. Um daher die erste Aufgabe der Schule und die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes vollständig klar zu legen, gestatten wir uns noch die Erörterung der Vorfrage: Wie kommt das Kind zur Schule?

§. 5. Kindlicher Geisteszustand vor der Schulzeit.[1])

Es läßt sich nicht leugnen, daß das Kind einen gewissen Vorrath von Anschauungen, Vorstellungen, Wörtern u. s. w. erlangt hat, ehe es zur Schule kommt. Ohne daß es einer besonderen Anleitung bedürfte, lernt es die verschiedensten Dinge und Erscheinungen seiner Umgebung kennen, die auf seine stets offenen Sinne beständig manchfaltige Reize ausüben. Es lernt mit den Augen den Ort bestimmen, wohin die kleine Hand greifen muß, um einen Gegenstand zu fassen. Spielend betastet es die Gegenstände, dreht und wendet sie, so weit es geht, nach den verschiedensten Seiten und macht sich nach und nach mit immer mehr Dingen bekannt. Was hart oder weich, rauh oder glatt, warm oder kalt, süß oder sauer ꝛc. ist, vermag es nach den Erfahrungen, die es gemacht hat, zu unterscheiden und sowohl Vater und Mutter, als auch verschiedene Thiere nach ihrer Stimme zu erkennen. Ebenso gelangt es dahin, nicht bloß die Dinge der Außenwelt zweckmäßig zu gebrauchen, sich in ihnen zurecht zu finden und über sie zu urtheilen, sondern auch die wichtigsten Verhältnisse einigermaßen kennen zu lernen, in denen es theils zu den Dingen, theils zu den Personen seiner Umgebung steht, mit denen es verkehrt, deren Thätigkeit und Beschäftigung es wahrnimmt. Nicht weniger arbeitet es sich aus der „ersten, drückendsten Pein der Unverständlichkeit" empor, indem es sich durch Sprache verständlich machen und Sprache verstehen lernt.

Das alles thut die Natur und das Leben von selbst, ohne großes Zuthun der Menschen. Auf die Frage jedoch, ob nun, wenn das Kind den ersten Sinnestäuschungen sich entwunden hat und seine Bedürfnisse einigermaßen seiner Umgebung auszudrücken vermag, ihm schon alle Zugänge geöffnet sind, durch welche die Natur mit ihren wechselnden Erscheinungen und die menschliche Gesellschaft sich ihm verständlich machen kann, vermag die Erfahrung nicht mit Ja zu antworten. Die Erfahrung lehrt zur Genüge, wie sehr die kindliche Auffassung theils unter der natürlichen Beweglichkeit des Kindes, theils unter der Menge der äußeren Gegenstände, theils unter dem Einflusse der Umgebung leidet.

Die Thätigkeit des Kindes ist fast ausschließlich eine phantasirende und spielende. Bei der ihm in hohem Grade eigenen Unruhe und Be-

---

[1]) Vgl. hierzu Herbart, Schriften zur Pädagog. II (ges. Werke XI) S. 55 f. u. S. 70 ff.; — Waitz, Lehrbuch der Psychol. §. 24; — derſ., allg. Pädag. §. 7; — Lazarus l. c. S. 121 ff.

weglichkeit gleitet es leicht und flüchtig über die Dinge seiner Umgebung hinweg und seine Neugier, die es zur Betrachtung eines Gegenstandes hinführt, ist schon durch Nebensächliches befriedigt, das ihm gerade in die Augen fällt. Nichts fällt aber mehr in die Augen, als die Farbe, ja, was wir mittelst des Gesichts an den Dingen eigentlich wahrnehmen, ist die Farbe. Diese nimmt eine bestimmte Stelle ein und wo sie aufhört, hat zugleich der Gegenstand seine Grenzen, die seine Gestalt einschließen. So nehmen wir also, was für die Auffassung eines Dinges von der größten Wichtigkeit ist, seine Gestalt erst mittelst der Farbe wahr.

Nun ist es bekannt, welche Rolle nicht bloß bei wilden Völkern, sondern selbst bei gebildeten Nationen die Farben spielen. Sich selbst behängt der Mensch, der doch das schönste, aber glanzlose Gebilde der Natur ist, mit allerhand schillerndem Tande, mit Federn und Muscheln, mit Blech und Gold, um sich reizend und des Anschauens werth zu machen, und das um so mehr und um so auffallender, je ungebildeter er ist. Grell hervortretende Farben haben wegen des stärkeren Eindruckes, den sie auf das Auge ausüben, auch für die Kinder etwas ganz besonders Anziehendes. Findet sich nun an einem Dinge eine besonders helle, von den übrigen abstechende Farbe, so lenkt sich auch das Auge, selbst bei wiederholter Wahrnehmung des Dinges, hauptsächlich nach jenen Punkten hin, während die übrigen, vielleicht wichtigeren Theile des Gegenstandes zum Nachtheile der gesammten Auffassung, nur undeutlich und schwankend wahrgenommen werden. Dieses Kleben an der (hervorstechenden) Farbe, das Hängen an besonders Hellem und Buntem, woran sich jedes ungebildete Sehen zu erkennen giebt, ist auch beim Kinde ein Hauptgrund der mangelhaften Auffassung der Dinge.

Dazu kommt ferner, daß die Menge der verschiedensten Gestalten, welche das Kind umgeben, es gar nicht zu einer gesonderten, reinen Auffassung des Einzelnen kommen läßt. Durch ihre bunte Vielheit und Manchfaltigkeit versperrt sich die Außenwelt gar oft selbst den Eingang zu dem jungen Menschen, dessen Auge und Ohr ihren Erscheinungen jederzeit geöffnet sind. Spielend springt das Kind von der Betrachtung des einen Gegenstandes zu der des anderen über, bei keinem kann es aufmerkend verweilen, weil schon ein anderer zu betrachten in der Nähe ist, und es sieht die Dinge nur so obenhin an, um sie zur Noth von einander zu unterscheiden. Das Aehnliche der Anschauungen fließt in einander, das Unähnliche hebt sich nach und nach auf, und im bunten Wechsel verdrängt und zerdrückt ein Bild das andere. So entsteht ein wirres Chaos, das sich durch das hinzutretende Neue von Tage zu Tage vermehrt und aus

dem sich nur weniges durch längeres Aufmerken zu größerer Klarheit emporhebt.

In besonders auffallender Weise tritt dieser Uebelstand bei Kindern zu Tage, welche in größeren Städten aufgewachsen sind. Bei dem hier herrschenden lebhafteren Verkehre gleiten an ihnen so viele neue Erscheinungen in der buntesten Manchfaltigkeit vorüber, daß sie weder die Zeit, noch die Fähigkeit haben, sie schärfer zu betrachten und das aufgefaßte bunte Mancherlei sicher festzuhalten. Daraus wächst sehr bald die Gewohnheit, alles und jedes nur oberflächlich anzusehen, sowie die Hast und Unstetigkeit hervor, die nur am bunten Wechsel der Erscheinungen Gefallen findet und die Ausbildung der Anschauung nicht wenig hindert. In entschiedenem Vortheile befinden sich dagegen die Kinder des Landes, denen die einfacheren Lebensverhältnisse eine verhältnißmäßig geringe Zahl äußerer Erscheinungen darbieten, welche weniger rasch wechseln, stetiger wiederkehren, deshalb aber auch der Beobachtung mehr Stand halten, ruhiger und verweilender aufgefaßt werden können und die Gewohnheit einer aufmerksameren Betrachtung wesentlich unterstützen.

Was endlich klarer aufgefaßt wird, das ist zum größten Theile durch die Umgebung, d. i. durch den Umgang des Kindes mit den Erwachsenen bedingt. Es ist eine bekannte Thatsache, daß nicht alle alles gleich sehen. Dieselbe Gegend zeigt diesem das Nützliche, jenem das Schöne, einem dritten nur ein buntes Mancherlei. Einen prachtvollen Waldbaum betrachtet der Naturforscher nach seinen wissenschaftlich charakteristischen Merkmalen als Naturprodukt, der Maler nach der Gruppirung seiner einzelnen Theile und ihren Farbennüancen und Lichteffekten, der Zimmermann oder Tischler nach seinem Werthe als Bau- oder Nutzholz, der gewöhnliche Holzhauer oder Bauer nach seinem Ertrage als gutes Brennholz. An dieser Verschiedenheit der Wahrnehmung tragen nicht die Augen die Schuld, denn jedem Auge bieten sich dieselben Gegenstände in wesentlich derselben Weise dar, sondern die verschiedenen Interessen und praktischen Bedürfnisse des Einzelnen, welche die Art des Anschauens bestimmen. Einmal in diese Bahn getrieben, reicht die Aufmerksamkeit des Menschen auf die Dinge nicht weiter, als die Zwecke des gemeinen Lebens, die er verfolgt, und er nimmt niemals alles wahr, was sich seinem Auge darbietet, sondern mit einem verschiedenen Grade der Genauigkeit nur das, wofür er gerade Interesse hat.

Diese verschiedene Betrachtungsweise der Gegenstände findet nun zwar in den ersten Lebensjahren nicht in der scharf abgeschlossenen Weise statt, wie bei dem in den Interessen seines Berufes aufgehenden Erwachsenen, aber bis zu einem gewissen Grade begegnen wir ihr auch schon beim

Kinde, das sich nach seiner Umgebung bildet. Wie es überhaupt nachahmt, was es bei den Erwachsenen wahrnimmt, so lernt es auch nur sehen, was diese sehen und *so* sehen, *wie* diese sehen. Je beschränkter der Lebenskreis ist, dem das Kind angehört, je weniger die Erwachsenen, mit denen es zusammenlebt und verkehrt, durch ihre Lebensweise und ihr Interesse genöthigt sind, ihre Aufmerksamkeit auf einen größeren Kreis von äußeren Dingen und Erscheinungen hinzulenken, desto mehr wird auch dem Kinde der Horizont seiner Wahrnehmungen eingeengt, desto einseitiger wird seine Auffassung der äußeren Gegenstände, zumal da die Ausbildung der sinnlichen Wahrnehmung ohne eine besondere Nachhilfe verhältnißmäßig schon sehr frühzeitig still steht und sich abschließt.

Das alles zusammen genommen bewirkt, daß die Anschauungen, welche sich das Kind vor der Schulzeit erworben hat, noch höchst unbestimmt, mangelhaft, einseitig — mit einem Worte *roh* sind.

Nicht besser verhält es sich mit seinen *Vorstellungen*, die ja zu der Anschauung im engsten Abhängigkeitsverhältnisse stehen.[1]) Wie in der kindlichen Anschauung die einzelnen Wahrnehmungen noch zu einem dunkeln, unentwickelten Gesammteindrucke der wahrgenommenen Gegenstände zusammenfließen, so sind auch fast durchgehends alle Vorstellungen des Kindes beim Eintritte in die Schule in seinem Geiste zu ungeordneten, chaotischen Massen zusammengeballt. Aus ihnen heben sich die einzelnen Vorstellungen noch nicht mit gehöriger Schärfe ab, sondern sie verwirren und verunreinigen sich noch vielfach und fließen in einander. Sie leben darum auch noch nicht mit derjenigen Stärke in der Seele fort, welche nöthig ist, um sie mit Leichtigkeit wieder ins Bewußtsein zurücktreten zu lassen, und dieser unbewußte Zustand macht die vielfach zu machende Erfahrung erklärlich, daß die Kinder auch über Naheliegendes nichts zu sagen wissen. Ebenso ist der Inhalt der Vorstellungen noch kein fester und abgeschlossener, sondern fortwährend neuen Zusätzen, Erweiterungen und theilweisen Umbildungen zugänglich und ihre Verknüpfung unter einander noch eine so lockere und lose, daß sie mit Leichtigkeit alle möglichen und häufig die sonderbarsten, dem Erwachsenen geradezu albern erscheinenden Verbindungen eingehen. Nebenvorstellungen treten zur Unzeit hervor, verdrängen viel wichtigere und wesentliche, führen zu unvollkommeneren und falschen Auffassungen selbst des Bekannten und Alltäglichen und machen durch ihren ungeordneten Zustand das Kind unfähig, eine längere, zusammenhängende Reihe von Vorstellungen zu durchlaufen und festzuhalten.

---

[1]) Vgl. §. 4, S. 18 f.

Aehnlichen Erscheinungen begegnen wir endlich bei der Sprache des schulfähigen Kindes, die, wie wir gesehen haben, gerade für die Anschauungen und Vorstellungen ganz besondere Bedeutung hat. Sobald das Kind beginnt sprechen zu lernen, werden ihm wohl vielfach neben der Anschauung der sinnenfälligen Dinge auch die entsprechenden Wörter gegeben, die es nachahmt, wodurch die gehörten und ausgesprochenen Wörter zugleich Sinn und Bedeutung erlangen; allein ein solches absichtliches Sprachelernen ist nur bei einem verschwindend geringen Theile der Sprache der Fall, die weitaus größte Zahl der Wörter lernt das Kind selbständig bald durch zufälliges, bald durch aufmerkendes Auffassen kennen, ohne daß es gleichzeitig die ihnen entsprechenden Anschauungen erhielte. Außerdem bezeichnen die meisten Wörter der Sprache gar keine anschaulichen Dinge und Thätigkeiten, sondern haben abstrakte Vorstellungen, d. i. die nur denkbaren Beziehungen der Dinge auf einander, welche dem Kinde noch vollständig unbekannt sind, zum Inhalte; und selbst für diejenigen Vorstellungen, welche anschaulich gedacht werden können, wie die Zeit (Tag, Woche 2c.) und die allmählichen Veränderungen in derselben (wachsen, welken, leben 2c.) und dergleichen fehlen ihm noch alle sinnlichen Anhaltepunkte. Das gehörte Wort aber giebt dem Kinde nicht die Vorstellung, diese muß sich das Kind selbst schaffen; das Wort ist ihm nur die leere Schale, die es, so gut es geht, erst mit einem mehr oder weniger klaren und bestimmten Inhalte mehr oder weniger vollständig und richtig füllen muß.[1]) Indem es ein und dasselbe Wort in der Rede der

---

[1]) Wenn Kehr in seiner „Praxis der Volksschule" S. 117 über das Verhältniß zwischen Sprache und Gedanke sagt: „Der Gedanke erzeugt die Sprache und die Sprache erzeugt den Gedanken; denn wie der Gedanke die Macht hat, sich durchs Wort in die sichtbare und hörbare Welt einzuführen und gestaltend auf sie einzuwirken, so hat die Sprache die Macht, Anschauungen des Sprechenden auf den Hörenden mit der vollen Kraft des sinnlichen Eindruckes überzutragen und die Empfindungen des Sprechenden mit der gleichen Stärke in dem Hörenden hervorzurufen", so will die zweite Hälfte dieser Behauptung allerdings cum grano salis verstanden sein; denn wie sie schon für den Standpunkt des Erwachsenen nur bedingungsweise ihre Richtigkeit hat, so ist sie für den Standpunkt des Kindes nach unseren obigen Bemerkungen durchaus unhaltbar. Die Sprache erzeugt nicht den Gedanken in dem Sprache lernenden Kinde — wie auch in dem Erwachsenen — noch weniger hat sie die Macht, Anschauungen des Sprechenden „mit der vollen Kraft des sinnlichen Eindruckes" auf den Hörenden überzutragen, vielmehr enthält sie für den Geist des Hörenden nur die Veranlassung, die Nöthigung, mit dem gehörten Worte einen Gedanken zu verbinden, und ist hierzu kein Anknüpfungspunkt im Geiste vorhanden, so bleibt das Wort ein leerer Schall, auch wenn „berichtend Thatsachen mitgetheilt oder belehrend Kenntnisse beigebracht" werden sollen.

Erwachsenen öfters wiederkehren hört, es auffaßt und zweck- und bedeutungslos nachspricht, wird es von selbst dazu geführt, dasselbe auf die Anschauungen, welche der Redende andeutet und welche es bereits erlangt hat, zu beziehen und mit ihm eine Vorstellung zu verbinden, die derjenigen entspricht, welche die Erwachsenen nach dem Zusammenhange der Rede damit verknüpfen. Es ist vorauszusehen, daß diese Operation dem Kinde anfangs nur in unzureichendem Maße gelingt und die von ihm gebildete Vorstellung weder vollständig noch richtig ist, so daß es sich bei dem Worte, wenn nicht gar etwas Falsches, so doch stets den mangelhaften, schiefen Inhalt denken wird, der vielleicht gerade einen nebensächlichen oder zufälligen Bestandtheil der betreffenden Vorstellung ausmacht.

Um den hieraus entspringenden Nachtheil für den sprachlichen Verkehr mit den Erwachsenen recht würdigen zu können, bedarf es nur eines wiederholten Hinweises auf die Rolle, welche das Wort im Denken der Erwachsenen spielt. Während das Wort nach seiner materiellen Seite als Lautmasse unverändert und sich gleich bleibt, erweitert und bereichert sich doch allmählich sein Inhalt, der aber, weil das Wort eine Vorstellung, ein Gesammtbild aller gleichartigen Anschauungen bezeichnet, immer ein unbestimmter und schwankender ist. Bei der Manchfaltigkeit des Inhaltes, welche jede Vorstellung besitzt, ist es darum möglich, bei einem und demselben Worte sich etwas ziemlich Verschiedenes zu denken, je nachdem man dieses oder jenes Merkmal der Vorstellung vorwiegend im Auge hat, und überhaupt die Vorstellung klarer oder unklarer, vollständiger oder unvollständiger gebildet ist und gedacht wird. Zwar sollte man meinen, daß die Differenz zwischen Wort und Bedeutung um ein Moment geringer würde, sobald die innere Sprachform aus dem Bewußtsein geschwunden ist. Denn wenn die ursprüngliche, etymologische Bedeutung des Wortes (z. B. des Wolfes als des Zerreißenden) vergessen ist, kann sich auch das Bewußtsein bei dem Worte nicht mehr auf jene einzelne herausgehobene Eigenschaft des Dinges (des Zerreißens) beziehen, sondern es tritt nun die ganze Vorstellung desselben (des Wolfes) mit allen seinen Merkmalen als Bedeutung des Wortes ein. Aber gleichwohl wird damit in der Sache selbst nichts geändert; denn da das Wesen der Vorstellung — einen unbestimmten und schwankenden Inhalt zu haben — dasselbe bleibt, so ist es nach wie vor jedem möglich, bei demselben Worte jedesmal ein anderes Merkmal der entsprechenden vielseitigen Vor-

---

Also nicht die Sprache, das Wort erzeugt die Vorstellung, den Gedanken, sondern der Geist selbst durch seine eigenste Thätigkeit — natürlich unter gewissen, oben berührten Voraussetzungen.

stellung zu denken, das sich seinem Bewußtsein gerade sehr lebhaft aufdrängt, und es tritt also jetzt an die Stelle der ursprünglichen Differenz zwischen Wort und Inhalt eine rein willkürliche und zufällige, die von der individuellen Auffassungsweise vollständig abhängt.

Wenn hierin ein bedeutendes Hemmniß für die gegenseitige Verständigung schon zwischen Erwachsenen liegt, so noch mehr zwischen Kindern und Erwachsenen. Bei den Kindern kommt zu den angedeuteten Uebelständen noch der hinzu, daß sie anfangs das Wort als Bezeichnung eines Einzelgegenstandes verstehen und gebrauchen und es allmählich erst auf viele Gegenstände derselben Art anwenden lernen, ohne daß sie immer auch die Unterschiede der Einzeldinge, welche sie durch denselben Ausdruck bezeichnen, bereits wahrgenommen und sich klar gemacht haben. Sie sind deshalb noch weit mehr als die Erwachsenen in der Lage, bei dem Worte, das eine abstrakte, allgemeine Vorstellung bezeichnet, nur eine einzelne Anschauung zu denken und innerhalb dieser wieder ein vielleicht ganz unwesentliches, ihnen aber auffallend gewesenes einzelnes Merkmal sich zu vergegenwärtigen.

Daß dies wirklich der Fall ist und die sprachliche Verständigung mit dem Kinde auf die verschiedensten Schwierigkeiten stößt, kann nur der bezweifeln, der mit den jüngsten Zöglingen einer Anstalt noch nicht verkehrt hat. Theils ist ihr Sprachvorrath noch beschränkt, weil ihre Vorstellungen sich noch in einem ziemlich engen Kreise bewegen; theils vermögen sie viele Anschauungen, die sie besitzen, noch nicht sprachlich auszudrücken, weil ihnen die entsprechenden Wörter dazu gebrechen; theils bezeichnen sie einzelne Anschauungen und Vorstellungen unrichtig oder doch einseitig, weil sie den Wörtern, die ihnen zu Gebote stehen, einen falschen oder mangelhaften Denkinhalt untergelegt haben u. s. w.; — sie verstehen in zahlreichen Fällen, selbst wenn sie im Besitze der Sprache sind und man ganz von der Differenz der häuslichen Sprache, des Dialektes, mit der in der Schule heimischen hochdeutschen Sprache absieht, den Lehrer in der That noch nicht.

Die Unbestimmtheit, Unklarheit, Verworrenheit der kindlichen Anschauungen und Vorstellungen und die damit zusammenhängende mangelhafte sprachliche Ausdrucksweise sind es, weswegen man von dem in die Schule eintretenden Kinde sagt, es sei noch nicht unterrichtsfähig, — es fehlt ihm noch der hinreichende Vorrath deutlicher und geordneter Anschauungen, Vorstellungen und sprachlicher Bezeichnung derselben, auf Grund deren der in wohlgeordneter Weise sich fortbewegende Unterricht mit Erfolg betrieben werden könnte.

§. 6. Die Schule und die nächste Aufgabe derselben.[1])

Beim Hinblicke auf den Geisteszustand des Kindes vor der Schulzeit erhebt sich nun die Frage, was die Schule, die den jungen Menschen aufnimmt, um ihm eine stetig fortschreitende menschenwürdige Bildung zu vermiteln, als ihre erste Sorge betrachten müsse, und was sich der Anschauungsunterricht, der in der Schule die vorderste Stelle einnimmt, für eine Aufgabe zu stellen habe. Ohne auf frühere Erklärungen zurückzugreifen, wollen wir uns das an einer kurzen allgemeinen Ueberlegung klar machen.

Von allem, was zur vollständigen Ausbildung des Menschen gehört, kann die Schule nur einen Theil übernehmen, und zwar wird sie für ihre Zöglinge das auswählen, was der ganzen künftigen Bildung schon im voraus den Weg am weitesten bahnt, was am ersten anfängt, am öftersten durch die Gelegenheit erneuert wird und im Leben am meisten zur Anwendung kommt. Was aber in der Folge das meiste möglich macht und darum für die Schule das Erste und Wichtigste sein muß, das ist das Allgemeine (daher das Ziel der Volksschule: „allgemeine Bildung" zu vermitteln.) Denn wer das Allgemeine weiß, der weiß von jedem Einzelnen, bei welchem jenes vorkommt, schon etwas, und wie seine Aufmerksamkeit jedem Gegenstande gewonnen ist, an dem er Bekanntes und Neues vereinigt findet, so fühlt er sich durch die schon halb überwundenen Schwierigkeiten nicht nur vorbereitet, sondern auch aufgefordert und angelockt, das angefangene Einzelne selbständig fortzuführen und zu erweitern und durch den geöffneten Eingang in das geheimnißvolle Dunkel forschend einzutreten. Das Allerallgemeinste und also für die Schule das Allernothwendigste, Allerwichtigste und Allererste ist aber, wie aus dem Früheren hinreichend klar geworden ist, die Uebung im Anschauen, wodurch das Kind zur Bekanntschaft mit der Welt, mit der Natur und den Menschen geführt wird, in und mit denen es später in rechter Weise leben und verkehren soll. Demnach hat auch der Anschauungsunterricht, wie schon sein Name verräth, an erster Stelle die Bildung der Anschauung zum Zwecke.

In welchem Zustande sich die Anschauungen des Kindes beim Eintritte in die Schule befinden, ist schon oben ausgesprochen worden. Wir haben sie dort kurzweg als rohe bezeichnet, welche der nöthigen Klarheit, Bestimmtheit, Vollständigkeit und Ordnung größtentheils noch entbehren.

---

[1]) Vgl. hierzu Herbart, l. c. S. 53 f.; — Waitz, allg. Pädag. §. 7.

Es wird deshalb die nächste Aufgabe des Anschauungsunterrichtes sein müssen, die rohe Masse sinnlicher Vorstellungen, welche das Kind bisher an den Dingen und Erscheinungen der Außenwelt bereits erlangt hat, gehörig zu bearbeiten, die Einzelvorstellungen herauszuheben, zu verdeutlichen und zu berichtigen, wo sie mangelhaft sind, zu ergänzen und zu erweitern und sie dann zu größeren Gruppen und reihenförmigen Verbindungen zusammenzuordnen. Die Arbeit, die er übernimmt, wird hiernach in eine doppelte zerfallen, nämlich in die, den vorhandenen Vorstellungskreis des Kindes innerhalb seiner gegebenen Grenzen zu klären, zu berichtigen und zu ordnen, und in die, ihn zu ergänzen und zu vervollständigen, also über seine Grenzen hinaus durch Neues zu erweitern. Indem er das thut, bildet er zugleich die Vorschule und die Grundlage für alle zum Zwecke der intellektuellen Ausbildung unternommene geistige Arbeit: er bereitet nicht nur dem selbständigen Denken den Boden, insofern er das Material desselben sichtet und befestigt, er bildet und übt es auch zugleich durch die Operationen, die er vorzunehmen genöthigt ist. — Da aber die Berührung des Kindes mit der Außenwelt sich nicht bloß auf die Gegenstände und Erscheinungen der Natur beschränkt, sondern sich auch auf die vernünftigen Wesen, die Menschen erstreckt, zu denen es in die verschiedensten Beziehungen tritt und in deren Umgange ihm manchfache Verhältnisse sittlicher und religiöser Art zum Bewußtsein kommen, so wird der Anschauungsunterricht auch diesen Theil des kindlichen Vorstellungskreises nicht unbeachtet lassen können, sondern ihn als die Grundlage und den Ausgangspunkt der Gemüthsbildung anzusehen und zu bearbeiten und zu benutzen haben.

Alle Anschauungen, die wir besitzen, werden uns mittelst der Sinne zugeführt. Daraus ergiebt sich, daß die dem Anschauungsunterrichte zufallende erste und Hauptaufgabe der Bildung der Anschauung zugleich mit auf die Uebung und Bildung der Sinne hinausläuft. Die ungenaue Auffassung sinnlicher Gegenstände hat ihren Grund in den ungeübten Sinnen der Kinder, und das Bibelwort: „Mit sehenden Augen sehen sie nicht und mit hörenden Ohren hören sie nicht" (Matth. 13, 13), paßt recht eigentlich auf die Kinder. Genau und scharf einen Gegenstand zu betrachten, alle seine Theile aufmerksam zu beschauen und zu vergleichen, das vermögen sie noch nicht, das lernt sich auch nicht von selbst, dazu bedarf es besonderer absichtlich angestellter Uebungen, wie sie der Anschauungsunterricht zu bieten hat.

Wie wichtig außerdem geübte Sinne für das spätere Leben der Kinder sind, für welches die Schule doch vorbereiten soll, bedarf wohl kaum eines ausführlichen Nachweises. Nicht bloß die Wissenschaft bedarf ihrer, in-

sofern die richtige Gliederung und Anordnung der Gedanken, Begriffsreihen, Schlüsse ꝛc. immer eine Analogie mit sinnlichen Anschauungen erkennen lassen und um so besser ausgeführt werden, je weiter der Sinn für diese entwickelt ist; nicht bloß der Künstler bedarf ihrer, um die einzelnen Partien eines Gegenstandes, einer Erscheinung ꝛc. bis in ihre individuellen Einzelheiten bestimmt und scharf aufzufassen und eben so genau und lebendig aus sich heraus wieder zur Darstellung zu bringen: auch der gewöhnlichste Handwerker kann ihrer nicht entbehren, wenn er seine Arbeiten geschickt ausführen will, wenn ihm die Versuche zweckmäßiger Verbesserungen seiner Erzeugnisse oder technischen Hilfsmittel glücken und die Ausführung eigener Ideen und Einfälle nicht an der Unbestimmtheit und Unklarheit der dabei in Frage kommenden sinnlichen Vorstellungen und ihrer Verbindungen scheitern sollen.

Schon an früherer Stelle ist darauf hingewiesen worden, daß das natürliche Bedürfniß, an den Dingen der Umgebung Neues zu sehen und zu entdecken, in der Regel schon frühzeitig sich mindert und selbst an Oberflächlichem und Nebensächlichem Genüge findet, oder auch theils durch die Interessen und Bedürfnisse des gemeinen Lebens, theils durch die Umgebung und Gewöhnung in eine einseitige Richtung gelenkt wird. Will also der Anschauungsunterricht dem Kinde zu klaren, vollständigen und richtigen Anschauungen und Vorstellungen verhelfen, so muß er es natürlich seine Sorge sein lassen, die Sinne für die Gestalten der Außenwelt zu öffnen, zu scharfem und richtigem Sehen und Beobachten zu gewöhnen und die Neigung, Neues an den Gegenständen aufzufinden, durch entsprechende Uebungen zu unterstützen, *jetzt*, wo dieser natürliche Fortgang noch dauert, aber schon langsamer wird und sich zur unbeweglichen Trägheit hinneigen will — ehe er vollkommen still steht.

Der enge Zusammenhang endlich, welcher (nach §. 3) zwischen Anschauung und *Sprache* besteht, muß den Anschauungsunterricht veranlassen, auch der letzteren die ihr gebührende Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Sprache ist ja geradezu das Bindeglied zwischen unserm Denken und der Außenwelt, — eine geistige Hand, die Dinge zu erfassen. Denn mit Wörtern benennen wir die Dinge und die von ihnen gewonnenen Anschauungen; durch sie werden die Anschauungen uns überliefert und die selbständig gebildeten festgehalten; sie drücken die Vorstellungen, die Beziehungen unseres Bewußtseins auf die Dinge aus, und wir erfassen und begreifen die Dinge zunächst so, wie das Wort sie vorstellt. Wer möchte darum wohl behaupten, daß es für unser Denken gleichgiltig sei, wie reich die mit dem Worte bezeichnete Vorstellung an Inhalt ist, welche Prädikate wir als Bedeutung an die Wörter hängen und was in jenen Be-

ziehungen gegeben ist? — Nichts steht der Bildung so sehr und so allgemein im Wege, als die Mangelhaftigkeit der Sprache; denn wer den rechten Ausdruck für seine Vorstellungen nicht zu treffen, den treffenden Ausdruck nicht zu fassen vermag, ist für belehrende Unterhaltung und bildende Unterweisung mehr oder weniger unzugänglich. Es muß deshalb dem Anschauungsunterrichte, wenn er sein Ziel sicher erreichen will, auch darum zu thun sein, die Sprache der Kinder zu bilden, die Kinder im Gebrauche derselben zu üben und den Worten, die sie anwenden, einen richtigen und reichen Denkinhalt zu geben, damit sie für die Erkenntniß der Natur, wie für das Verständniß menschlicher Gedanken gleichmäßig befähigt werden; denn die Natur und der Umgang mit Menschen sind die beiden Hauptquellen aller menschlichen Erkenntniß und aller gesunden religiösen und sittlichen Lebensanschauung.

Die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes liegt also der Hauptsache nach in der Bildung der Anschauung (der Vorstellungen, des Gedankenkreises), in der Bildung der Sinne und in der Bildung der Sprache des Kindes, und da die erstere, wie sich bei unserer Betrachtung gezeigt hat, wieder in drei Theile zerfällt, so ergiebt sich folgende Gliederung des Ganzen:

a) Bildung der vorhandenen sinnlichen Anschauungen überhaupt,
b) Ergänzung und Erweiterung derselben (reale Bildung),
c) Bildung der sittlichen und religiösen Vorstellungen (Gemüthsbildung),
d) Bildung der Sinne und
e) Bildung der Sprache.

Nach diesen einzelnen Seiten wollen wir die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes einer weiteren Betrachtung unterziehen.

§. 7. Bildung der Anschauung im allgemeinen.

Die äußeren Gegenstände stellen sich zwar schon anfangs den Augen des Kindes als Ganze dar, indem sich ihre Farbe von der des Hintergrundes abhebt[1]), aber da die Einzelheiten derselben noch nicht in scharfer und bestimmter Gliederung auftreten, so erscheint jedes Ganze als eine formlose, verworrene Masse. Erst wenn das Auge fähig geworden ist

[1]) Vgl. §. 5, S. 26.

und sich gewöhnt hat, die Einzelheiten abgesondert zu betrachten und sich hinreichend mit ihnen bekannt zu machen, um sie nun — größtentheils aus der noch lebhaften Erinnerung — wieder zusammen zu setzen, verschwindet allmählich die Verworrenheit und Verschwommenheit, welche die Anschauung anfangs charakterisirt. Die Deutlichkeit und Richtigkeit der Anschauung hängt aber auch jetzt noch theils von der Menge des Zusammengefaßten und seiner Gleichartigkeit oder Ungleichartigkeit, theils von der Genauigkeit und Bestimmtheit ab, mit welcher die zusammengehörigen Einzelheiten aufgefaßt werden oder schon früher aufgefaßt worden sind. — Demnach müssen namentlich sehr große oder sehr kleine Gegenstände der kindlichen Auffassung manchfache Schwierigkeiten darbieten. Denn dort will eine sehr große und ungleichartige Menge von Einzelheiten durchlaufen, einzeln betrachtet und dann zusammengefaßt sein, und je größer und ungleichartiger diese Menge ist, und je weniger den Einzelheiten wegen ihrer Neuheit schon fertige Vorstellungen im Innern entgegenkommen, um so mehr müssen dieselben schon bei ihrer successiven Auffassung sich gegenseitig wieder verdunkeln und zu unklaren verwischten Gesammtbildern führen. Hier aber, bei sehr kleinen Gegenständen, macht es sich nöthig, jeden einzelnen Punkt scharf und genau zu beachten, und je mehr Mühe und Anstrengung ein solches Fixiren verursacht, namentlich wenn sich die aufzufassenden Einzelheiten nicht schon von selbst durch eine helle Beleuchtung und einen gewissen Glanz von ihrer Umgebung abheben, desto verworrener und unbestimmter muß auch wieder die Totalauffassung werden.

Aber selbst die erneute Auffassung desselben Gegenstandes, zumal wenn er sich in veränderter Lage darbietet, muthet dem Kinde jederzeit eine längere, wiederholte Betrachtung zu, um eine feste Vorstellung davon zu gewinnen; denn es muß die Einzelheiten des vorliegenden Dinges zunächst aufs neue zusammenfassen und danach mit dem ins Bewußtsein aufsteigenden älteren Erinnerungsbilde verschmelzen, was dem Kinde niemals so schnell und sicher gelingt, wie dem geübteren Erwachsenen, der für alle möglichen Wahrnehmungen seine festen Schemen besitzt, unter welche er alle der Wahrnehmung sich wiederholt darbietenden Gegenstände nach nur flüchtiger Betrachtung einreiht. — Bietet sich dem Kinde ein Gegenstand nur selten zu einer erneuten Anschauung dar, durch welche die erlangte Vorstellung desselben berichtigt und vervollständigt werden könnte, so wird das Erinnerungsbild nach und nach schwankend und unbestimmt, es verblaßt und verzieht sich und wird die Ursache der verschiedensten Verwechselungen.

Dies giebt die nöthigsten Fingerzeige theils für den Weg, welchen die Bildung der kindlichen einzuschlagen hat, theils für den Fortschritt, den sie inne halten muß, um ihr Ziel sicher zu erreichen.

Die hauptsächlichen Merkmale einer gebildeten Anschauung beruhen theils in der Schnelligkeit und Sicherheit, womit die Elemente eines größeren Ganzen übersehen und die wesentlichen Punkte herausgefunden werden, theils in der Beweglichkeit, womit sich die einzelnen Elemente zu lebensvollen, sinnlich bestimmten Bildern der Gegenstände zusammenschließen und gruppiren. Das setzt aber voraus, daß aus dem anfänglich verworrenen Totaleindrucke, den ein Gegenstand hervorruft, die Einzelnheiten durch eine genaue Zergliederung möglichst deutlich und vollständig gesondert herausgelöst werden, und dann in richtiger Abstufung, d. i. nach ihrem besonderen Verhältnisse zum Ganzen, — einander über-, unter- oder nebengeordnet, bald mehr hervor-, bald mehr zurücktretend, — sich vereinigen.

Demnach hat der Anschauungsunterricht in den Uebungen, die er zur Bildung der Anschauung veranstaltet, zunächst die dem Kreise der kindlichen Wahrnehmung entnommenen Gegenstände, welche um der Lebendigkeit und Frische der Auffassung willen so weit als es thunlich ist in natura sich vor den Augen der Kinder befinden, möglichst allseitig zu betrachten, in ihre unterscheidbaren Einzelheiten aus einander zu legen, diese bestimmt und sicher auffassen, auf einander beziehen sowie sprachlich richtig bezeichnen und hierauf wieder an der richtigen Stelle in das Gesammtbild eintragen zu lassen, so daß dieses in richtiger Gliederung seiner Theile und klarer Uebersichtlichkeit hervortritt und dadurch das unbestimmte, verworrene Gesammtbild, welches das Kind schon vorher von dem betreffenden Gegenstande besaß, berichtigt und geklärt wird. Das Kind muß dabei seine Aufmerksamkeit bald auf die einzelnen Theile, bald auf das Ganze richten; mit der möglichst vollständigen Sonderung und Zergliederung eines Gegenstandes wechselt stets die Zusammenfassung und Gruppirung der aufgefaßten Merkmale desselben ab. Während also das analytische Verfahren das erste und vorwiegende bei den Anschauungsübungen ist, so muß sich doch am Schlusse jeder Uebung die Synthesis dazu gesellen, denn ohne diese würden die gewonnenen Partialvorstellungen sich nur ungenau und mangelhaft, nicht aber sicher und bestimmt zu einem gehörig abgestuften Ganzen kombiniren, worauf es doch gerade bei einer scharfen und genauen Auffassung eines Gegenstandes ankommt, wenn er zumal sehr viele und ungleichartige Theile der Betrachtung entgegenbringt.

Zur genauen und scharfen Auffassung der Theile eines Dinges und ihrer Stellung und Zusammensetzung ist es nothwendig, dasselbe von verschiedenen Seiten und in verschiedenen Lagen zu betrachten, es zu versetzen, es näher oder entfernter zu stellen, es, wo das angeht, zu theilen und wieder zusammenzusetzen, die einzelnen Theile mit einander zu vergleichen u. s. f. und den flüchtigen unstäten Blick des Kindes durch Hinzeigen auf den zu betrachtenden Punkt zu fixiren und ihm eine Hilfe und Stütze zu gewähren.

Mit der richtigen Auffassung der einzelnen Dinge hat selbstverständlich der Anschauungsunterricht noch nicht seine Endschaft erreicht; er würde dann sich einen rein formalen Zweck setzen, insofern er die Erwerbung gewisser allgemeiner, regelnder Formen anstrebte, welche die leichtere und sichrere Auffassung anderer ähnlicher Gegenstände ermöglichen. So wichtig dies auch ist und so großes Gewicht wir selbst darauf legen[1]), weil dadurch die übrige geistige Entwickelung wesentlich gehoben, belebt und gefördert wird, so wenig läßt sich doch die Einseitigkeit verkennen, in die er dabei verfallen müßte. Die äußeren Gegenstände stellen sich dem Beobachter niemals rein an sich dar, sie stehen vielmehr zu einander in gewissen Beziehungen und haben für den Haushalt der Natur wie für das Leben des Menschen die unterschiedlichste Bedeutung, und auch das Kind schon hat die Dinge der Außenwelt nach dieser Seite hin kennen gelernt. Darum wird auch der Anschauungsunterricht nicht am Aeußerlichen und Oberflächlichen der Dinge hängen bleiben dürfen, sondern in das Leben und Wesen derselben einführen und die Vorstellungen, welche die Kinder darüber bereits besitzen, klären und berichtigen müssen. Neben der richtigen Auffassung der Dinge und ihrer Theile also wird die Betrachtung ihrer Gegensätze, ihrer Aehnlichkeiten oder Unterschiede, ihrer Entstehung, ihres Stoffes, ihres Gebrauches, ihres Nutzens oder Schadens u. dergl. hergehen, soweit dies dem Bewußtsein und dem Erfahrungskreise des Kindes nahe liegt.

Um die erlangten richtigeren Anschauungen zu befestigen und den Kindern geläufig zu machen, darf eins nicht außer acht gelassen werden: das maßvolle Verweilen. Es ist eine durchaus verwerfliche und schädliche Konzession, die man der Beweglichkeit des Kindes machen zu müssen glaubt, ein grobes Mißverständniß der Forderung, nicht langweilig zu werden, wenn man die zu betrachtenden Gegenstände in möglichst raschem Wechsel dem Kinde vorführt, heute dieses, morgen ein ganz heterogenes Bild guckkastenmäßig abhastet, um dasselbe übermorgen zu

[1]) Vgl. §. 9, S. 50 ff.

Gunsten eines dritten eben so schnell wieder aufzugeben. Dabei ist es dem Kinde gar nicht möglich, sich in einer Anschauung heimisch zu machen und in dieselbe einzuleben, sie eben so genau und sicher aufzufassen, als treu und unverwischt zu behalten, und es wird also der nächste Zweck, die Bildung der Anschauung vollständig verfehlt. — Auf die große Menge nur oberflächlich und flüchtig betrachteter Gegenstände kann es dem Anschauungsunterrichte um so weniger ankommen, als er ja der kindlichen Phantasie nicht leichtfertig die Zügel schießen lassen, sondern sie leiten und regeln und das Kind gewöhnen soll, die Gegenstände verweilend und aufmerksam zu betrachten. Wollte man mit der Menge der Gegenstände, die man betrachten läßt, bezwecken, möglichst alle Anschauungen, die das Kind schon besitzt, zu klarem Bewußtsein zu bringen, so würde das schon um deswillen bedenklich sein, weil sich niemals mit mathematischer Gewißheit bestimmen läßt, welche Anschauungen jedes Kind schon einmal gehabt hat, und dann würde der Quantität der Anschauungen zu liebe die Qualität derselben zum Opfer gebracht; denn es liegt wohl auf der Hand, daß bei einem so bunten Durcheinander der Gestalten die Anschauungen sich in der vorhin angegebenen Weise weder ausreichend klären, noch viel weniger sicher befestigen läßt. Ahmte der erste Unterricht der Natur nach, die auch dem Kinde ein buntes Mancherlei im raschen Wechsel vorführt, so würde er planmäßig die Aufmerksamkeit des Kindes verflachen und verflüchtigen, statt sie zu erwecken und zu vertiefen, und das kindliche Interesse zerstreuen und abstumpfen, statt es zu konzentriren und zu befestigen, dadurch aber die Erfolge aller späteren Unterweisung abschwächen und in Frage stellen. Und doch begegnet man dieser unruhigen Hast auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichtes, welche der natürlichen Unruhe und Zerstreutheit des Kindes unverantwortlich Vorschub leistet, leider nur noch allzu oft.

Sollen die Anschauungsübungen ihren Zweck wirklich und wahrhaft erfüllen, so darf nicht eher von einem Gegenstande zum andern fortgeschritten werden, als bis das Kind durch vielfache gleichartige Wahrnehmungen so tief in ihn gedrungen, ihn so erschöpfend beobachtet und so vollständig in sich aufgenommen hat, als es sein jedesmaliger Standpunkt zuläßt. Auch das Kind kann in seiner Art gründlich sein, und diese Gründlichkeit ist von um so höherem Werthe, als das Kind, wenn es einmal gelernt hat eine kleinere Anzahl von Gegenständen aufmerksam zu betrachten und ihrer Merkmale sich genau bewußt zu werden, desto befähigter ist, auch andere Gegenstände ohne besondere äußere Veranlassung ebenso zu behandeln. Die von einem Gegenstande erlangte Deutlichkeit der Auffassung drängt von selbst nach dem Bedürfnisse hin und führt zu

der Gewohnheit, dieselbe Deutlichkeit auch bei anderen Gegenständen zu gewinnen. Außerdem stehen viele Anschauungen in einem gewissen Verwandtschaftsgrade mit anderen, und was die eine an unmittelbarer Klarheit und Bestimmtheit gewinnt, das kommt mittelbar auch der anderen zu gute, und Aufgabe des Unterrichts ist es nach dieser Seite hin, auf die unmittelbare Abklärung solcher Anschauungen und Vorstellungen mit Bedacht zu nehmen, durch welche viele andere von selbst eine größere Deutlichkeit erhalten.

Dem gemessenen, stetigen Fortschritte der Anschauungsübungen müssen sich aber auch in gewissen Zwischenräumen *Wiederholungen* anschließen, um die bereits abgeklärten Anschauungen durch die Wiederkehr der gleichen Eindrücke zu befestigen und zu kräftigen und dem ohne dies unvermeidlichen Verwischen und Erblassen derselben vorzubeugen. Wer da glaubt genug gethan zu haben, wenn er am Schlusse jeder Uebung das an einem Gegenstande Aufgefaßte und Besprochene noch einmal übersichtlich zusammenfaßt, oder am Ende des ganzen Kursus einen Rückblick auf das gesammte Arbeitsfeld wirft, dem entfällt die Frucht des Anschauungsunterrichtes noch vor ihrer Reife. Denn wie die verweilende gründliche Durcharbeitung eines Gegenstandes die Schnelligkeit, Sicherheit und Genauigkeit der Anschauung bedingt, so hängt von der Wiederholung die Lebendigkeit, Kräftigkeit und Beweglichkeit derselben ab. Je ungeübter die Kinder noch sind, desto öfter, in desto kürzeren Zeiträumen muß zu dem Dagewesenen wiederholend zurückgekehrt werden, um den Vorstellungen ihre Deutlichkeit zu erhalten, sie den Kindern geläufiger zu machen und immer fester einzuprägen. Weit entfernt davon, daß solche öftere Wiederholungen die Kinder ermüdeten und ihnen langweilig würden, bereiten sie ihnen gerade um so größeres Vergnügen, je mehr sie dabei Gelegenheit finden, besser als früher aus ihrem eigenen Schatze hervorholen und über das, was sie wissen, Rede und Antwort stehen zu können. Und nichts erweckt ja überhaupt größere Befriedigung, als das Bewußtsein des erlangten sicheren Besitzes. Mit Leichtigkeit läßt sich in diese Wiederholungen eine Manchfaltigkeit und Abwechslung bringen, die in den Kindern ein erneutes Interesse an den bekannten Dingen wach ruft, sei es, daß diese Dinge von einer anderen Seite aufgefaßt, oder durch Vergleichung ihrer Bestandtheile, ihrer Eigenschaften und Thätigkeiten zu einander in Beziehung gesetzt werden u. dergl. m.

Ganz von selbst folgt aus dem Vorhergehenden, wie nicht weniger aus dem Wesen der Anschauung, die sich ja stets auf Einzelnes bezieht, daß der Anschauungsunterricht mit der *Betrachtung einzelner Gegenstände* beginnen muß, wenn er die Kinder zur genauen und

ſicheren Auffaſſung derſelben führen will, und es würde dies kaum noch beſonders hervorgehoben zu werden brauchen, wenn darüber nicht noch andere Anſichten beſtänden. Manche haben nämlich verlangt, daß auf der unterſten Stufe nicht daran gedacht werden dürfe, „die Welt und das volle Leben mit ſeinen reichen Wechſelbeziehungen aus einander zu reißen, das Einzelne zu klaſſifiziren ꝛc.“[1]), daß vielmehr aus dem vollen Leben ein Bild nach dem andern herausgegriffen werden ſolle, in welchem „nicht etwa bloß die einzelnen dem Kinde bekannten Dinge für ſich, ſondern dieſe auch faſt nach allen ihren wichtigſten Beziehungen zu einander und Einwirkungen auf einander vorgeführt werden, inſoweit nämlich ſelbige der Anſchauung der Kinder ſchon irgend wie vorgelegen haben.“[2]) Was läßt ſich denn auch an einem einzelnen Dinge ſonderliches ſehen; „an einem einzelnen Apfel läßt ſich nur etwa Form und Farbe anſchauen“![3]) — Und um ja von dem „vollen Leben“ nichts zu verlieren, läßt man von vorn herein einen Gutshof, einen Garten u. dergl. mit allen möglichen dort befindlichen lebendigen und lebloſen Dingen und ihren gegenſeitigen Beziehungen betrachten. Es iſt klar, daß dabei der Lehrer niemals in Verlegenheit um den Stoff zu *Sprechübungen* kommen wird, da dieſer Stoff „bei vollſtändiger Ausführung ſchon viel zu umfaſſend iſt, als daß er irgend erſchöpft werden dürfte; aber es *darf* wenigſtens über alles geſprochen werden“(!)[4]); um die *Anſchauungs*übungen freilich iſt es ſchlecht beſtellt, denn an eine deutliche und beſtimmte Auffaſſung der ein-

---

[1]) Goltzſch, Einrichtungs- und Lehrplan S. 66.

[2]) Ib. S. 70.

[3]) Körbitz in der Sächſ. Schulztg. 1868 Nr. 24 S. 195 Sp. 2.

[4]) Goltzſch, a. a. O. S. 70. — Der Genannte verlangt zwar an einer anderen Stelle (S. 77) auch, daß den Kindern öfters wirkliche Dinge aus der Sinnenwelt vorzuführen ſeien, die vor ihre Augen geſtellt und in ihre Hände gegeben werden, wozu im Sommer die bekannteſten Pflanzen, die auf Feld und Wieſe, im Walde und im Garten wachſen, insbeſondere auch die ſchädlichen Gewächſe und die Strauch- und Baumarten der Umgegend dienen ſollen, während er für den Winter als Unterbrechung eine Betrachtung der Dinge lediglich nach ihrer körperlichen Form und deren Begrenzung durch Flächen und Linien und nach der Zahl und Beſchaffenheit ihrer Kanten und Ecken, jedoch unter Beſchränkung auf „Körper mit geregelten Ausdehnungsverhältniſſen“, wie Kugel, Prismen, Pyramiden ꝛc. empfiehlt; aber dieſe Betrachtung einzelner Gegenſtände erſcheint nach der ganzen Darſtellung nur als eine zeitweilige *Unterbrechung* und tritt vollſtändig hinter der Betrachtung gewiſſer *Bildertafeln* zurück (vergl. §. 18), welche ein kleines Lebensbild darſtellen und ausſchließlich zu *Sprechübungen* benutzt werden, alſo dazu dienen ſollen, daß die Kinder „ihre Gedanken über einen mit ihnen beſprochenen Stoff, geleitet durch die ihnen vorliegende bildliche Darſtellung, in ſprachrichtigen Sätzen auszudrücken vermögen“ und zu einem mehr und mehr „anwachſenden Wortreichthume gelangen.“ (S. 68.)

zelnen Gegenstände, an eine Klärung und Berichtigung der Einzelanschauungen kann dabei natürlich nicht gedacht werden. Von einem Dinge zum andern hinüber- und herüberspringend ist es dem Kinde gar nicht möglich, eins verweilend im Auge zu behalten und sicher und richtig aufzufassen. Dies aber ist für den Anfang des Anschauungsunterrichtes gerade das Wichtigste, denn erst durch deutliche und bestimmte Einzelanschauungen wird auch die richtige Auffassung eines größeren Ganzen wesentlich gefördert, ohne jene wird diese nur erschwert, ja unmöglich gemacht, da die undeutlich gebliebenen Einzelanschauungen sich nur verwischen und vermengen und zu einem verworrenen, nicht aber übersichtlichen und wohlgegliederten Gesammtbilde verschmelzen. Auch sind deutliche und bestimmte Einzelanschauungen durchaus nothwendig, wenn die Beziehungen der Gegenstände zu einander ins rechte, helle Licht gesetzt werden und nicht am Oberflächlichen und Zufälligen hängen bleiben sollen. Die Zusammenordnung der gewonnenen richtigen Einzelanschauungen zu größeren Ganzen und die Betrachtung ihrer Beziehungen zu einander und ihrer Bedeutung im Leben der Natur und des Menschen bleibt beim Anschauungsunterichte nicht ausgeschlossen, sie nimmt aber erst die zweite Stelle ein, während der Betrachtung einzelner Gegenstände zum Zwecke der Gewinnung klarer und richtiger Einzelanschauungen die erste Stelle einzuräumen ist.

Aus den letzten Bemerkungen geht hervor, daß das synthetische Verfahren beim Anschauungsunterrichte, das dem analytischen stets nachfolgen und es begleiten muß, sich nicht bloß darauf beschränken kann, die genau und scharf wahrgenommenen, durch besondere Namen bezeichneten Einzelheiten eines Gegenstandes wiederum zusammen zu fassen; es wird sich noch weiter ausdehnen müssen. Sobald eine hinreichende Anzahl verwandter sinnlicher Gegenstände hinlänglich deutlich aufgefaßt worden ist und die nöthige Geläufigkeit erlangt hat, müssen diese Gegenstände zu Gesammtbildern geordnet und gruppirt werden, um die einzelnen Vorstellungen nunmehr zu richtigen reihenförmigen Verbindungen, zu größeren Gruppen und Systemen zusammen zu ordnen. — Goltzsch verwirft dies ganz und behauptet, daß es „durchaus nicht am Orte wäre, das Kind zu fragen, ob es auch schon Thiere gesehen habe, die dem Hahne ähnlich seien, und es dadurch zu dem abstrakten Begriffe Vogel und Säugethier hinzuleiten, oder gar unter letzteren nach der von den Kindern aufgefaßten Verschiedenheit ihrer Füße eine Klassikation anzubahnen.“[1]) Eine solche Aeußerung von einem Manne der Regulative und der Konzen-

[1]) A. a. O. S. 70.

tration ist geradezu unerklärlich und zeugt von keiner sehr großen Kenntniß des geistigen Lebens und seiner Entwickelung. Denn bei solchen Uebungen, wie sie der Genannte nach den herausgehobenen Andeutungen will, bei Uebungen, die so angestellt werden, „wie das Leben die manchfachsten Erscheinungen oft in schnellem Wechsel vorüberführt", kann nicht von einer Konzentration der geistigen Kraft des Kindes, sondern nur von einer Zerstreuung desselben die Rede sein, und das Sprechen über alles wird zu einem Sprechen über nichts.

Und wie will er, der doch so große Stücke auf Sprachbildung giebt und dessen Anschauungsunterricht ausschließlich die sprachliche Förderung der Kinder anstrebt, auch nur diesen engeren Zweck durch den Anschauungsunterricht erreichen und z. B. zusammengesetzte Wörter wie Rindvieh, Schafwolle u. s. w., in welchen sich ja das zweite Wort zum ersten immer wie die Gattung zur Art verhält, hinreichend deutlich machen, ohne auf diesen Unterschied, auf jene „abstrakten Begriffe" einzugehen? Wir sollten meinen, daß — bloß von dieser einen Seite betrachtet — solche sprachliche Bildungen schon die Nöthigung in sich schlössen, von der Art zur Gattung aufzusteigen, das Federvieh als eine besondere Art des Viehes, den Nadelbaum als eine besondere Art der Bäume auffassen zu lassen ꝛc., zumal da gerade den Zusammensetzungen wegen der ihnen anhaftenden belebenden Nebenmerkmale eine größere Anschaulichkeit der Vorstellung eigen ist, als z. B. den abgeleiteten Wörtern, welche dagegen mit dem äußeren Vortheile größerer Kürze meistens auch die größere Bestimmtheit des wesentlichen Begriffsinhaltes verbinden. —

Was aber bei der in Rede stehenden Frage vorwiegend in Anschlag zu bringen ist und entscheidend ins Gewicht fällt, ist ein Grund psychologischer Art. Sobald das Kind eine Anzahl gleichartiger Einzeldinge hinreichend kennen gelernt hat, macht es schon von selbst Versuche, dieselben nach ihren gleichen Merkmalen zusammen zu fassen, also zu einer höheren Vorstellung, zum Gattungs- und Artbegriffe aufzusteigen. Und dieses Streben ist durchaus in der Natur des menschlichen Geistes begründet. Derselbe würde auf keine Weise die Fülle der Vorstellungen, welche ihm entgegenströmen, die unendliche Summe vorgedachter Gedanken, die ihm als Erben der ganzen Vergangenheit überliefert wird, zu bewältigen vermögen, ja er würde durch den von allen Seiten massenhaft anwachsenden Stoff der Erkenntniß, durch die seit Jahrtausenden angehäuften Bildungselemente völlig erdrückt werden, wenn ihm nicht in der Vereinfachung der Vorstellungsmassen, in der Zusammenfassung des Manchfaltigen, kurz in der Verdichtung des Gedachten ein Mittel gegeben wäre, sich die Auffassung des Schwierigen zu erleichtern und sich in der winzigen Reihe

von Jahren eines Menschenalters auf die Entwickelungshöhe einer Jahrtausende alten Kultur zu stellen. Diesen Prozeß nun der Verdichtung, Vereinfachung und Zusammenfassung der ihm sich darbietenden Anschauungs- und Vorstellungsmassen beginnt schon das Kind zu vollziehen, und das bei ihm in dieser Richtung schon früh sich kundgebende Streben hat auch schon der Anschauungsunterricht zu unterstützen, weil eben darauf die Beherrschung des gesammten Bildungsmaterials beruht. Außerdem liegt in der Zusammenfassung und Verbindung der Vorstellungen mit das Hauptgewicht der Forderung, den vorhandenen ungeordneten Gedankenkreis des Kindes innerhalb der gegebenen Grenzen zu bearbeiten, zu ordnen und in einfachere, schönere Formen zu bringen[1]).

§. 8. Reale Bildung.

Bei der Art und Weise, wie die Kinder ihre Anschauungen gewinnen[2]), muß die Auffassung der Dinge nicht bloß sehr oberflächlich, unbestimmt oder gar unrichtig ausfallen, sondern auch vielfach mangel- und lückenhaft sein, da diese oder jene nicht selten wesentliche Einzelheit eines Dinges dem Kinde entgangen und von ihm übersehen worden ist. Der Anschauungsunterricht muß sich darum die Aufgabe stellen, die vorhandenen Anschauungen nicht nur zu klären, zu berichtigen und zu ordnen, sondern auch zu *ergänzen* und zu *erweitern*. Damit tritt ein weiteres Moment in den Kreis unserer Betrachtung ein, nämlich die *Vermehrung der realen Kenntnisse* des Kindes. Daß ihr im Anschauungsunterrichte erst die *zweite* Stelle eingeräumt werden könne und daß der Berichtigung und Verdeutlichung der schon vorhandenen Vorstellungen des Kindes die erste Stelle gesichert bleiben müsse, leuchtet ohne weiteres aus dem unumstößlich richtigen Erziehungssatze ein, daß alles Unbekannte an das Bekannte, alles Entfernte an das Nahe anzuknüpfen ist und dieses erst gesichert und befestigt sein muß, bevor jenes mit nachhaltigem Erfolge eintreten kann.

Dabei muß jedoch die Einschränkung gemacht werden, daß die Erweiterung der realen Kenntnisse auf dieser Stufe sich nicht über den *dem Kinde wirklich erreichbaren Anschauungs- und Erfahrungskreis hinaus erstrecken darf*, sondern sich *innerhalb desselben* zu bewegen hat. Das Neue also, was der Anschauungsunterricht dem Kinde bietet, hat er auf das zu beschränken, was der kind-

[1]) Vgl. Ziller, Ztschr. für exakte Philos. Bd. IV, S. 7.
[2]) Vgl. §. 5.

lichen Auffassung und dem kindlichen Verständnisse wirklich zugänglich ist, was das Kind wirklich wahrnehmen kann, was ihm aber bei der Oberflächlichkeit seiner Auffassung ohne direkten Hinweis darauf verborgen bleiben würde. Er hat es dagegen zu vermeiden, die dem Kinde zur Betrachtung vorliegenden bekannten Dinge als bloße Anknüpfungspunkte für allerlei dem Kinde unverständliche und völlig fremde sachliche Belehrungen zu benutzen, oder gar Gegenstände herbeizuziehen, die ganz und gar außerhalb der Grenze der kindlichen Wahrnehmung liegen. Denn seine Tendenz ist im wesentlichen darin beschlossen, die Vorstellungen, welche das Kind von den wirklich sinnenfälligen Dingen bereits erlangt hat oder erlangen kann, zu klarem Bewußtsein zu erheben, zu verstärken und dem Kinde zur bewußten, freien Beherrschung derselben zu verhelfen, da sie das Material zur weiteren denkenden Verarbeitung auf den folgenden Unterrichtsstufen ausmachen.

Gleichwohl hat man häufig das Hauptgewicht des Anschauungsunterrichtes auf die materiale Seite legen zu müssen geglaubt und ihn rein, oder doch vorwiegend als Sachunterricht behandelt, ihn als Grundlage des Realunterrichts betrachtet. Allerdings hat es viel Bestechendes, den Kindern vom Anfange der Schulzeit an eine Menge nützlicher Kenntnisse beizubringen, die sie noch nicht besitzen; denn wozu kämen sie denn in die Schule, wenn sie nichts Neues lernen und sich nur mit den alltäglichen Dingen beschäftigen sollten, die sie längst schon kennen? Und so haben denn verschiedene Bearbeiter des Anschauungsunterrichtes, in neuerer Zeit vor allem Harder[1]), denselben vorwiegend als Realunterricht behandelt, und Völter erklärt sich in dem zweiten Artikel „Anschauungsunterricht" der Schmid'schen Encyklopädie der Pädagogik ganz entschieden gegen eine Betrachtung der den unmittelbaren Lebenskreisen des Kindes entnommenen Gegenstände, welche das Kind von selbst immer besser kennen lerne, und verlangt dagegen Einführung der Kinder in eine fremde Welt, in ein fremdes Leben, wovon sie bisher noch keine Anschauungen hatten, um den Kreis ihrer Vorstellungen und Begriffe zu erweitern und den nachfolgenden Unterricht materiell vorzubereiten. Dazu sollen die Naturgeschichte der drei Reiche und die biblische Geschichte den Stoff liefern.

Allein die vorhandenen Kenntnisse des Kindes sind, wie wir gesehen haben, noch nicht so sichere und gewisse, als daß es rathsam sein könnte, darauf ohne weiteres schon die Strebepfeiler der ganzen künftigen Bildung zu setzen. Ueber den thatsächlichen Zustand der kindlichen Vorstel-

[1]) Handbuch für den Anschauungsunterricht ꝛc. 3. Aufl. Altona, Hammerich 1863.

lungen von den Gegenständen der Umgebung vor der Schulzeit und die daraus folgende Aufgabe der Schule, die Kinder zunächst mit ihrer Umgebung genau bekannt und vertraut zu machen, hilft uns auch die Phrase nicht hinweg, „daß diese Sachen eigentlich nicht in die Schule gehören, daß der Lehrer damit einen Zweck zu erreichen suche, der von der Schule ihrer Natur nach schon als erreicht sollte vorausgesetzt werden.“[1]) Eben weil „das Leben, das die Kinder ‚von selbst‘ so vieles lehrt“, die Kinder noch durchaus nicht zum genauen Beobachten, zum scharfen Aufmerken gewöhnt hat, und es auch nie — nur in einer ganz einseitigen Weise[2]) — thut, eben darum muß die Schule das Versäumte nachholen, um sich den späteren Weg des Unterrichtes zu ebenen und zu erleichtern. Wenn man ein Haus baut, so setzt man die Mauern auch nicht ohne weiteres auf die Erde, wie man sie gerade vorfindet, sondern man bereitet und befestigt zuvörderst sorglich den Grund, auf dem man bauen will, und um so fester, je lockerer er ist, damit nicht das künftige Gebäude sich senke und Risse bekomme oder gar zusammenstürze. Eben so will der vorhandene Grund der kindlichen Anschauungen und Vorstellungen, auf welchem die Schule das ganze fernere Unterrichtsgebäude kunstvoll und sicher errichten will, erst gehörig durchgearbeitet, geklärt, befestigt sein, ehe man ihn vervollständigt und erweitert. Wo aber „der Stoff Herr ist, da hören pädagogische Verarbeitung und allgemeine Bildung auf, denn für den Pädagogen steht der Stoff erst in zweiter Linie.“ (Kalisch.)

Daß bei der Betrachtung sinnlicher Gegenstände die Vorstellungen des Kindes auch erweitert und seine Kenntnisse vermehrt werden, das versteht sich ganz von selbst, und schlimm wäre es, wenn dies nicht geschähe; denn die Dinge schon an sich, selbst die bekanntesten, wie auch ihre gegenseitigen Beziehungen sind doch von den Kindern niemals so ausgekannt, daß sie nicht täglich noch Neues von ihnen lernen könnten, wodurch ihr Vorstellungskreis bereichert und erweitert wird; aber die Erlangung realer Kenntnisse kann nur nicht das Prinzip sein, von dem der Anschauungsunterricht gänzlich beherrscht wird. Wenn es der Anschauungsunterricht vermeidet, jeden Gegenstand, selbst den bedeutungslosesten, als geeigneten Stoff für die Besprechung zu halten, wenn er vielmehr aus dem Kreise des dem Kinde Bekannten nur solche Gegenstände auswählt, die für die Bildung der Anschauung sowohl, wie weiterhin für die Erweiterung des kindlichen Gedankenkreises in der von uns angedeuteten Weise einen wirklichen Gewinn versprechen; die geeignet sind,

---

[1]) Völter, a. a. O.
[2]) Vgl. §. 5 S. 27 f.

neben der Berichtigung und Befestigung des bereits Bekannten auch ungesucht Neues darzubieten, das der Fassungskraft des Kindes wirklich erreichbar ist, so hat er alles gethan, was man von ihm in Bezug auf reale Bildung verlangen kann[1]); er muß es aber durchaus zurückweisen, eine wahre Suche und Hatze nach immer und immer wieder Neuem anzustellen, ja sich in Regionen zu versteigen, die weit jenseits der realen Anschauung liegen und dem Kinde daher ganz unzugänglich sind.

Wir sind vor Jahren in der „Sächsischen Schulzeitung" der Darstellung einer erſten Unterrichtsstunde begegnet, die im Anschlusse an „Lebensbilder I" das erste Normalwort „Fisch" behandelte. Die Besprechung des Fisches blieb aber nicht etwa bei der Anschauung stehen, vielmehr wurden die Kinder über alles Mögliche, über das Athmen der Fische durch Kiemen, über die Schwimmblase ꝛc. belehrt und ihnen vom Fange des Härings, vom Haifische, ja sogar vom Walfische(!) erzählt. Das ist nur ein Beispiel von den Verirrungen der oben erwähnten Art, dasselbe ließe sich aber mit geringer Mühe durch zahlreiche andere ergänzen, die fast jede praktische Anweisung zum Anschauungsunterrichte bis auf die neuesten literarischen Erscheinungen auf diesem Gebiete aufweisen kann. Man könnte sichs noch gefallen lassen, wenn das alles in den Büchern bliebe, aber was wird nicht alles auch in der Schule unter der Firma „Anschauungsunterricht" geleistet! Da werden dem Kinde Belehrungen über menschliche Thätigkeiten und ihre Produkte und Zwecke gegeben, planlose Mittheilungen „gemeinnütziger Kenntnisse" gemacht, für welche das Kind nur ein oberflächliches oder noch gar kein Verständniß besitzt und welche, wenn sich dazu noch eine gewisse Sprachfertigkeit gesellt, die Kinder zu vorlauten, flachen Schwätzern machen, die von allem etwas und doch im ganzen nichts wissen. Da redet man den Kleinen von fremden Thieren, von Affen und Elefanten, von Löwen und Tigern, von Bären und Seehunden, welche die Kinder noch gar nicht kennen und höchstens in schlechten Bilderbüchern gesehen haben; da spricht man von feuerspeienden Bergen und steigt in die Tiefen der Erde hinab, als ob die Oberfläche derselben und die Heimat gar so ärmlich ausgestattet wäre. Ja, weil die Kinder auch eine Welt in sich tragen und „geistige Anschauungen" besitzen, so gehört natürlich auch diese in das Gebiet des Anschauungsunterrichtes und man muß die Kleinen mit den Vorgängen in ihrer Seele bekannt machen, also populäre Seelenlehre treiben![2])

---

[1]) Weiteres hierüber siehe §. 12.

[2]) Vgl. Harder a. a. O. S. XX u. 77 f.

Ohne Zweifel ist es den Kindern höchst unterhaltend, von so vielem Fremden und Unbekannten zu hören, aber man sollte nur auch ehrlich sein und solche Belehrungen, die erst auf eine spätere Stufe gehören, nicht „Anschauungsunterricht" nennen, sondern „Realunterricht" oder „Sachunterricht" oder „Weltkunde" oder wie sonst; denn von wirklichen Anschauungen kann doch bei solchem Verfahren nicht mehr die Rede sein. Man meint dabei den Gegenstand recht allseitig zu betrachten und recht gründlich zu behandeln und verliert dabei doch das eigentliche Ziel des Anschauungsunterrichtes gänzlich aus den Augen; man giebt ihm eine Richtung, die er seiner Natur nach gar nicht verfolgen soll und vergißt darüber, einen wirklich sicheren und festen Grund für den weiteren Unterricht zu legen. Man glaubt „über diesen Grund schon sich erheben" zu müssen, um „den Realunterricht in den Oberklassen unserer Volksschulen auf eine zeitgemäße Stufe zu heben"[1]), aber wenn man ein Buch in die Hand nimmt, wie das Harber'sche, das unstreitig eine treffliche und reiche Zusammenstellung des Materials für den Realunterricht enthält, so wird man sich wohl schwerlich einreden lassen, daß es nur die „elementaren Elemente desselben" (sic!) enthalte, welche als „Anschauungsunterricht" ausgegeben werden könnten.

Unsere Meinung in Bezug auf die materiale Seite des Anschauungsunterrichts geht demnach dahin, daß die Aneignung realer Kenntnisse im Anschauungsunterrichte nicht den Hauptgesichtspunkt abgeben kann, daß dieser vielmehr die Bildung der Anschauung an unmittelbar vorliegenden Gegenständen aus der Umgebung des Kindes sein muß, und diese hat ihre vollwichtige Bedeutung. Was dabei mittelbar an Realkenntnissen gewonnen wird, darf nicht über den wirklichen Anschauungs- und Erfahrungskreis des Kindes — in eine „fremde Welt" — hinausgreifen, sondern muß sich innerhalb desselben bewegen.

§. 9. Bildung der Sinne.[2])

Mit der Bildung der Anschauung hängt aufs innigste die Bildung der Sinne zusammen, da uns die Anschauungen ja durch dieselben vermittelt werden.

---

[1]) Harber, a. a. O. S. XVIII u. XXII.

[2]) Vgl. hierzu Waitz, Lehrbuch der Psychologie §§. 20, 24 u. 26; — derſ. allg. Pädagogik, §. 7 f.; — Volkmann, Grundriß d. Psychologie, §. 28 f. u. §. 83 f. — Drobisch, empirische Psychologie §§. 8 ff. u. 47 ff.

Bei der Bildung der Sinne kann selbstverständlich nicht jeder Sinn die gleiche Berücksichtigung und Pflege beanspruchen; die wenigste jedenfalls der Geruch und Geschmack; denn obgleich uns beide am unmittelbarsten in das Reich der chemischen Wirkungen der Körper einführen und die von ihnen uns zufließenden Empfindungen von der Chemie als Erkenntnißgründe für die Beschaffenheit der Körper mit benutzt werden, so liefern sie doch im allgemeinen zur Auffassung der Außenwelt einen äußerst geringen Beitrag; und da beide mehr subjektiver Natur sind und, verwickelt in die vegetativen Vorgänge des Lebensprozesses (der Ernährung und Athmung), für ästhetische Zwecke nicht benutzt werden können, also als niedere Sinne mehr im Dienste niederer (thierischer) als höherer, geistiger Interessen stehen, so könnte eine besondere Kultur derselben diese letzteren sogar leicht schädigen und beeinträchtigen.

Höher als Geruch und Geschmack stehen schon Gehör und Getast. Das Gehör führt uns einen überaus großen Reichthum von Empfindungen zu, die sich auch größtentheils scharf von einander unterscheiden lassen und daher bald gleichzeitig (in der Konsonanz der Töne), bald nach einander (in der Melodie und Sprache) zu gewissen Verhältnissen zusammentreten; gleichwohl wird dadurch unsere Kenntniß über die Beschaffenheit und Lage der Gegenstände, unsere Auffassung des im Raume Ausgedehnten nicht wesentlich gefördert und vermehrt. Denn Töne, welche das Ohr nur wahrzunehmen vermag, werden wohl auch auf Außendinge bezogen, wie Gesichts- und Gefühlseindrücke, aber sie machen das Außending nicht so unmittelbar aus, wie diese; und wenn man auch aus der Art des Klanges, aus dem den reinen Ton begleitenden Geräusche, dem Timbre, die materielle Beschaffenheit des Schallerregers (Holz, Eisen, Silber ꝛc.) errathen kann, so doch niemals die Größe, die Gestalt, den Bau und die sonstigen Eigenthümlichkeiten des betreffenden Gegenstandes. „Allerdings vermehrt das Gehör unsere Naturkenntniß: dem Taubgeborenen entgeht das Rollen des Donners und das Flöten der Nachtigall, das Rauschen des Wasserfalles und der Frühlingsjubel der Lerche; allein wie viel er damit auch entbehren mag, es fehlen ihm doch nur einzelne Pinselstriche im großen Naturgemälde.“[1]) Eine weit höhere Bedeutung steht dem Gehöre in Bezug auf die Auffassung zeitlicher Formen zu, da die Töne in ihrer Aufeinanderfolge den unmittelbaren Ausdruck einer Zeitlinie annehmen und Rhythmus und Takt uns vorzugsweise durch das Ohr zum Bewußtsein kommen. Und da die Laute der menschlichen Sprache, die Töne der menschlichen Kehle und die Harmonie der Ton-

[1]) Drobisch, a. a. O. §. 12, S. 51.

kunst nach ihrer Bedeutung und ihren Verhältnissen das beste und höchste, etwas spezifisch Menschliches sind, was wir mittelst des Ohres vernehmen und was so überzeugend und so tief ergreifend auf uns wirkt, weil dem Hören ein gewisser Zug der Passivität anhaftet, so liegt gerade hierin der unschätzbare Werth des Gehörs, den es also für den rechten Gebrauch der Sprache, als des Repräsentanten menschlicher Gedanken, und für das Verständniß der Musik, als des Dolmetschers menschlicher Gemüthsstimmungen, und dadurch für die Entwickelung der Intelligenz und des Gemüthes hat.

Von ganz besonderer Bedeutung für die räumliche Auffassung der Dinge ist das Getast, dessen Organ die Hand, insbesondere die Fingerspitzen sind. Allerdings geht ihm die Manchfaltigkeit der Eindrücke, sowie die Leichtigkeit und Schnelligkeit der Auffassung ab, da das Tasten nur langsam von statten geht und nur eine ziemlich beschränkte Zahl von Qualitäten wahrnimmt; auch besitzt es nur eine sehr geringe Empfänglichkeit für die Aufnahme ästhetischer Verhältnisse, da seine Empfindungen zu wenig isolirt von anderen auftreten. Aber der Tastsinn gerade ist es, der uns über die Materialität und Solidität der Dinge, über raumerfüllende Realitäten belehrt, der im Verein mit dem Gesichtssinne den eigenen Leib erst aus dem Chaos der Dinge herauslöst und so die fortschreitende Entwickelung einer Reihe räumlicher Vorstellungen veranlaßt und die räumlich begrenzte Beschaffenheit des Materiellen, die räumliche Ausdehnung der Dinge nach allen drei Dimensionen vermittelt, während das Gesicht nur auf Flächenwahrnehmungen beschränkt ist. Jene Eigenthümlichkeiten aber in der Auffassung des Tastsinnes, die, verglichen mit dem Gesicht, als Mängel erscheinen, bezeichnen gerade seine Vorzüge, denn die dadurch bedingte Ruhe, Innigkeit und Gründlichkeit der Wahrnehmung sichern ihm „die unvergleichliche Ueberzeugungskraft der Handgreiflichkeit", und er wird dadurch in vielen Fällen der unbestechliche Lehrmeister der anderen Sinne, und selbst im Verhältniß zum Gesicht befähigt, oft, wie Drobisch sich ausdrückt, die Rolle des pedantischen Lehrers neben dem talentvolleren Schüler zu übernehmen.[1]) Daß er gleichwohl hinter diesem zurücksteht, und daß zur vollkommenen Auffassung des Räumlichen und seiner Verhältnisse, zum distinkten Auseinandertreten der räumlichen Gestalten das Gesicht das Wesentlichste beiträgt, da es schon an und für sich den Raum mit einem Blicke durchfliegt, den die Hand langsam durchtasten muß, das würden, wenn es nicht auf der Hand läge, die beschränkten Raumvorstellungen des Blinden lehren.[2])

[1]) Vgl. a. a. O. §. 47, S. 119.

[2]) Vgl. Waitz, Lehrb. d. Psychol. §. 27.

Der weitaus wichtigste Antheil an der Auffassung der Außenwelt fällt unstreitig dem *Gesichte* zu, und seiner Bildung beim Anschauungsunterrichte wird darum auch die meiste und vorwiegende Berücksichtigung zuerkannt werden müssen. Das Gesicht hat vor den übrigen Sinnen nicht nur das voraus, daß es schon im gewöhnlichen Leben die Kontrole über diese ausübt und seine Wahrnehmungen den Mittelpunkt, den Stamm und Kern abgeben, um und an welchen sich alle übrigen Sinneswahrnehmungen als bloße Nebenbestandtheile anschließen[1]), sondern auch die Fähigkeit besitzt, viel manchfaltigere Formenelemente mit ihren Gruppirungen *gleichzeitig* aufzunehmen und daher unverkennbar von dem bedeutungsvollsten Einflusse auf die Entfaltung eines reichen geistigen Lebens ist. Die wunderbare Beweglichkeit des Auges, seine leichte Anbequemung an schwächere und stärkere Lichtreize, seine gleichmäßige Brauchbarkeit für die Nähe wie für die Ferne und die Möglichkeit, seine gewöhnlichen Leistungen mit Hilfe besonderer Apparate (Teleskop und Mikroskop) zur Wahrnehmung des Unendlichgroßen und Unendlichkleinen zu erhöhen, machen es „zum Raum-, Zeit- und Weltsinn", der uns die Außendinge in ihrer unterschiedlichen Bestimmtheit nach Zahl und Größe, nach Lage, Entfernung und Bewegung am unmittelbarsten darstellt. Selbst die *wissenschaftliche* Erkenntniß der Dinge ruht nicht auf der breiten Basis *aller* Sinne, sondern ist einseitig auf die Gesichtswahrnehmungen gestellt: Das Gewicht eines Körpers wird durch die Wage, die Wärme am Thermometer gemessen u. dergl. m.; und doch ist der Gesichtssinn unter allen Sinnen den meisten Täuschungen ausgesetzt, — ein Grund mehr zu einer sorgsamen Pflege desselben! Das Uebergewicht des Gesichts über die anderen Sinne konstatirt auch außerdem schon der Sprachgebrauch, indem fast alle sinnlichen Wahrnehmungen mit den ursprünglich bloß vom Sehen gebräuchlichen Ausdrücken bezeichnet werden können und die Bilder für die Vollkommenheit der Erkenntniß (z. B. Idee, Einsicht, Evidenz, Anschaulichkeit) gerade diesem Sinne entlehnt werden.

Mehr noch als aus dem allen geht die Bedeutung des Gesichts für die Bildung der Anschauung daraus hervor, daß es als *Farben- und Gestaltensinn* zur Auffassung der Außenwelt den entschieden wichtigsten Beitrag liefert. Die ganze Außenwelt stellt sich uns dar als das Nebeneinandersein einer Menge räumlich ausgedehnter Dinge, welche sich erst durch ihre gegenseitige Abgrenzung, d. i. durch ihre Gestalt als gesonderte, geschlossene Ganze uns darstellen.[2]) Zur Auffassung eines solchen

[1]) Vgl. §. 2, S. 6 f.
[2]) Vgl. §. 2, S. 7.

aber gehört im wesentlichen das Wahrnehmen von Farbengrenzen und ihrer Richtungen und Lagen gegen einander, und dazu verhilft uns das Gesicht. Indem die Stelle, wo eine Farbe aufhört und eine andere beginnt, als die Grenze eines Gegenstandes aufgefaßt wird, und das Auge diese gewöhnlich als Linien erscheinenden Grenzen nach ihrer Lage zu einander verfolgt und umläuft, zugleich aber auch die zwischen ihnen liegenden einzelnen Punkte sich verdeutlicht und als von denselben Grenzen eingeschlossen, mithin zu einem Ganzen gehörig, zusammenfaßt, wird die Auffassung der Gestalten der einzelnen Dinge gewonnen. Diese beruht also stets auf dem vielfachen Wechsel zwischen zusammenfassendem Sehen und Grenzensehen. Nun ist schon früher[1]) dargelegt worden, worin die Mangelhaftigkeit und Verschwommenheit der kindlichen Anschauung ihren wesentlichen Grund hat. Was einen starken Reiz ausübt, wie z. B. grelle, scharf abstechende Farben, dem wendet sich die Aufmerksamkeit zunächst zu, während die übrige Umgebung dieser Stellen vorerst unbeachtet bleibt. Von solchen besonders auffallenden Punkten, die häufig in der Mitte eines Gegenstandes liegen können, geht beim Kinde auch die Auffassung der Gestalt aus; mit ihnen werden nach und nach die gleichzeitigen, aber schwächeren Nebeneindrücke der Umgebung jener Punkte zusammengefaßt. Dieser Kreis erweitert sich allmählich, bis endlich mit dem hinzutretenden Umlaufen der Grenzen die ganze Figur zugleich umfaßt wird. Da aber das Auge des Kindes bei jeder erneuten Wahrnehmung desselben Gegenstandes von denselben hervortretenden Punkten angezogen und festgehalten wird und über diesen stärkeren Eindrücken die schwächeren leicht verliert, so muß natürlich die Zusammenfassung und Verbindung alles dessen, was zur Gestalt eines Dinges gehört, immer mangelhaft ausfallen; die Anschauung wird immer der Genauigkeit und Richtigkeit entbehren. Dem soll aber der Anschauungsunterricht durch seine Uebungen zuvorkommen und vorbeugen, er soll auf scharfe Sonderung der Gestalten hinarbeiten, das Sehen des Kindes zur Aufmerksamkeit auf die Gestalt bilden. Ist dies gewonnen, dann wird die Wahrnehmung der Gegensätze zwischen Licht und Schatten, zwischen den Farben und ihren Nüancen sich fast von selbst einfinden.

Welche Genauigkeit und Gewandtheit die Auffassung der Gestalten durch Uebung erlangen kann, beweist der gebildete Blick des Erwachsenen. Ein rasches Ueberlaufen der Grenzen und des Inneren eines Gegenstandes genügen ihm, um das Charakteristische desselben zu erkennen

[1]) Vgl. §. 5, S. 25 f.

und selbst von schwierigeren und zusammengesetzteren Objekten eine richtige Vorstellung zu gewinnen. Im Besitze der verschiedensten Formenelemente, die sich an den verschiedenen Gegenständen nur in anderer Gruppirung zeigen, beschränkt er sich darauf, das sich darbietende wirkliche Neue aufzusuchen und das Uebrige als das Gewöhnliche hinzuzudenken.

Regelmäßige Gestalten bieten der Auffassung viel weniger Schwierigkeit dar, als unregelmäßige, denn sie besitzen nicht nur eine geringere Manchfaltigkeit, so daß in ihnen weniger Einzelheiten zusammenzufassen sind, als in diesen, sondern ihre Grenzen sind auch von stets in derselben Lage wiederkehrenden Stücken eingeschlossen, so daß es nach einmal erfolgter fester Auffassung derselben bei einer wiederholten Wahrnehmung nur der Betrachtung eines kleinen Theils der Figur bedarf, um sie von selbst weiter zu konstruiren. — Dazu kommt noch etwas.

Wenn das Auge die Grenze eines noch unbekannten Gegenstandes verfolgt und an derselben längere Zeit gleichmäßig fortgleiten kann, so entsteht wegen des bisherigen Erfolges das Gefühl der Erwartung des Aehnlichen, nämlich daß sich die Grenze in derselben Weise fortsetzen werde. Ist das nicht der Fall, nimmt die Grenze plötzlich eine andere Richtung an, so wird das Auge in seiner Wahrnehmung gestört, es erhält infolge der getäuschten Erwartung einen Stoß. Wenn nun aber das Auge beim Umlaufen der Grenze, z. B. an einem Winkelpunkte der Figur, eine Störung in seiner Wahrnehmung erleidet, welche nach einem gewissen Quantum der gleichmäßig fortgesetzten Grenzwahrnehmung wiederkehrt, wie es bei regelmäßigen Figuren der Fall ist, so entsteht auch hier wieder die Erwartung, daß sich jene Störung in derselben Weise wiederholen werde, und dieser Erwartung folgt auch bei regelmäßigen Gestalten durchgehends die Befriedigung. Bei Körpern von regelmäßiger Gestalt geht also sowohl das Umlaufen der Grenzen, wie das zusammenfassende Sehen, welches zusammen die vollständige Auffassung der Gestalt bewirkt, mit geringerer Mühe und Störung vor sich, und es gesellt sich dazu das Gefühl der durchgängig befriedigten Erwartung, worin die ästhetische Wirkung regelmäßiger Gestalten beruht. Bei unregelmäßigen Körpern dagegen wird die Wahrnehmung in manchfaltiger Weise und in der verschiedensten Art gestört und zerrissen, so daß sich nirgends gewisse Ruhepunkte für die Betrachtung finden und entweder gar keine Erwartungen entstehen können oder die entstandenen nicht befriedigt werden.

Nun giebt es allerdings der unregelmäßigen Gestalten eine unzählige Menge, während die Zahl der regelmäßigen eine ziemlich beschränkte ist. So viele wir auch von jenen kennen gelernt haben, so helfen sie uns doch zur Fortbildung der Auffassung von Gestalten nur wenig, da

jede neue Gestalt von den bereits bekannten in der manchfaltigsten Art abweicht; dagegen kommt uns die Auffassung der regelmäßigen Gestalten überall zu Hilfe und dient zur Kontrole und zur Orientirung, und die Wiedererkennung des Bekannten verhilft dem Neuen zu einer größeren Faßlichkeit und Geläufigkeit der Auffassung.

Mit diesen Bemerkungen, deren Tragweite sich unschwer erkennen läßt, wollten wir andeuten, daß auch die Betrachtung regelmäßig gestalteter Körper im Anschauungsunterrichte nicht ganz bei Seite zu setzen ist, wenn die Fähigkeit möglichst schneller und scharfer Auffassung des Räumlichen angebahnt und das ästhetische Gefühl geweckt und angeregt werden soll.

Die Gestalt eines Dinges wird, wie wir sahen, durch die Größen- und Lagenverhältnisse seiner Theile bestimmt. Deshalb ist es zur Erlangung genauer und richtiger Anschauungen unerläßlich, daß der Anschauungsunterricht die Dinge nach den Lagen- und Größenverhältnissen ihrer Theile möglichst scharf auffassen, von einander sondern und auf einander beziehen läßt. Es werden deshalb der Betrachtung der verschiedenen Gegenstände immer Uebungen im Messen und Schätzen der Größe, Länge, Breite ꝛc. der Dinge und ihrer Theile nach Zollen, Fußen u. dergl. zur Seite gehen müssen, die nicht nur die Größenverhältnisse klar legen, sondern zugleich das Augenmaß der Kinder bilden und schärfen. „Meßt, zählt, wägt, vergleicht!“ rief schon Rousseau den Erziehern zu, weil er geübte Sinne als die Grundbedingung eines richtigen Urtheils ansahe.[1]) Hinsichtlich der Lagenverhältnisse sind den Kindern zunächst die Begriffe von oben und unten, vorn und hinten, rechts und links, — von aufwärts und abwärts, vorwärts, rückwärts und seitwärts, — von wagerecht, senkrecht und schräg u. s. f. klar und geläufig zu machen. Da indes hierbei, so wie bei der Proportion der Längen ꝛc. nur Linien in Frage kommen, so kann es dabei noch nicht sein Bewenden haben; es muß die Auffassung der Winkel und ihrer Unterschiede (rechte, spitze, stumpfe Winkel) hinzutreten; denn dort haben wir es, wie Herbart bemerkt, nur mit Begriffen zu thun, Winkel aber sind Anschauungen, durch die wir unmittelbar die Gestalt wahrnehmen.[2]) Deshalb müssen die Winkel und ihre verschiedene Lage, die Ecken und Kanten, welche die zu betrachtenden Gegenstände darbieten, die nöthige Berücksichtigung finden, um auf die scharfe und genaue Auffassung nicht bloß der einzelnen Gegen-

---

[1]) Vgl. Beust, der wirkliche Anschauungsunterricht auf der untersten Stufe der Größenlehre. Zürich 1865. S. 6.

[2]) Vgl. Herbart, Abc der Anschauung S. 85 u. 135.

stände, sondern auch mehrerer verschiedener, zu Gruppen vereinigter Dinge, wie sie die Natur uns täglich vor Augen stellt, hinzuarbeiten.

Auf das Zeichnen, welches an einer späteren Stelle ausführlicher besprochen werden soll[1]), möge hier nur andeutungsweise als auf ein nicht zu unterschätzendes Mittel für die Bildung der Auffassung räumlicher Gebilde hingewiesen sein.

Wenn auch die Farbe hinter der Gestalt der Dinge aus angeführten Gründen zurückzutreten hat, so bedarf es doch gleichwohl kaum der Begründung, daß den Kindern auch zum sicheren Erkennen und Unterscheiden der an den Dingen vorkommenden Hauptfarben und ihren Nüancen verholfen werden muß, so weit dieselben von den Kindern noch nicht sicher unterschieden werden. Denn neben der Formenfülle ist es ja gerade der Farbenreichthum, durch welchen die Natur ihren bestrickenden Zauber auf unser Gemüth ausübt und uns mit unwiderstehlicher Gewalt gefangen nimmt, — doch nur wenn unsere Augen für ihre Schönheiten geöffnet sind. Außerdem setzt die Auffassung der Gestalten auch die Bekanntschaft mit den verschiedenen Farben voraus. Denn wenn die Grenzen eines Gegenstandes, also die Stellen, wo die eine Farbe aufhört und die andere anfängt, gesehen werden sollen, so müssen natürlich die Farbenverschiedenheiten bereits bemerkt worden sein und sich feste Vorstellungen von mehreren Farben gebildet haben. Die Farbe ist also für die Totalauffassung der Gestalten und deshalb mittelbar auch für das ästhetische Wohlgefallen an denselben von wesentlichem Einflusse.

Daß sich die Betrachtung der Gegenstände beim Anschauungsunterrichte nicht einzig und allein auf das Körperliche, auf ihre Gestalt und Form zu beschränken habe, sondern daß auch ihre Bedeutung im Leben, ihre Beziehung zum Menschen u. s. w. besondere Berücksichtigung verdienen, ist schon früher bemerkt worden.[2]) Wir glaubten aber hier die Anschauung als scharfe Auffassung der Gestalt besonders hervorheben und betonen zu müssen, da der Anschauungsunterricht häufig genug in einem bloßen Reden über die Dinge besteht und die Entwickelung der Fähigkeit, die Gegenstände schnell und scharf aufzufassen, in der Kindheit mehr als billig vernachlässigt zu werden pflegt. Und doch ist der Besitz jener Fähigkeit für die tiefere Bekanntschaft mit der Natur sowohl, wie für das Verständniß der Werke der Kunst durchaus unerläßlich. Der ganze Reichthum der Formen und Gestalten, womit uns die Natur umgiebt, geht für den verloren, der sich gewöhnt hat, die Dinge nur so

[1]) Vgl. §. 19.
[2]) Cf. §. 7, S. 38.

obenhin anzusehen, um sie zur Noth von einander zu unterscheiden, und ohne die scharfe Auffassung der Gestalten ist die ästhetische Anschauung und die Bildung des Geschmackes, die auch im Anschauungsunterrichte nicht ganz im Hintergrunde bleiben darf, gar nicht möglich.

Neben dem Gesichte ist auch das Getast der Kinder beim Anschauungsunterrichte heranzuziehen. Namentlich wird dies da zu geschehen haben, wo es sich um die Kenntnißnahme einer durch das Auge nicht wahrnehmbaren Eigenschaft und Beschaffenheit eines Gegenstandes handelt, die vielleicht eine seiner wesentlichen Merkmale ausmacht. Wie weit indes Uebungen des Tastsinnes, die bald mit, bald ohne Hilfe des Gesichts ausgeführt werden können, in der Schule anzustellen sind, das müssen die für jede Schule maßgebenden eigenthümlichen Verhältnisse und Umstände entscheiden; jedenfalls dürfen sie nicht allzusehr in das Gebiet der Kindergartenthätigkeit hinüberschweifen und müssen sich in der Hauptsache auf die im Anschauungsunterrichte behandelten Gegenstände und auf das beschränken, was die Erlangung einer richtigen Anschauung dieser Gegenstände wesentlich zu fördern vermag.

Was endlich noch das Gehör betrifft, das der Gewinnung richtiger, sinnlicher Anschauungen ziemlich fern steht, so wird ihm, eben aus diesem Grunde, im Anschauungsunterrichte selbst nur eine untergeordnete Rolle zugetheilt werden können. Denn die für eine eingehendere Betrachtung ausgewählten Dinge sind nicht immer, ja in den wenigsten Fällen klang- und tonfähig, um dadurch wesentliche Merkmale ihrer gegenseitigen Unterschiede beibringen zu können. Wo das der Fall sein sollte, wird man es selbstverständlich nicht unberührt und unbenutzt lassen dürfen, im übrigen aber wird der Bildung des Ohres nur nebenher, in den Sprechübungen und im Gesange ein Platz eingeräumt werden können. Namentlich beim Singen der im Anschluß an die betrachteten Gegenstände gelernten Liedchen[1]) lassen sich mancherlei Veranstaltungen treffen, das

[1]) An dieser Stelle möge mit einem Worte der Melodien gedacht sein, welche zu diesen Liedchen einzuüben sind. Sie sollen nach unserer Meinung keine anderen, als Volksmelodien sein. Wie die Schule als Volksschule nicht nur das Vorrecht, sondern auch die Pflicht hat, den Kindern das, was im Herzen und Munde des Volkes lebt und gelebt hat, zum Bewußtsein und Verständniß zu bringen, so soll sie auch vor allem das Volkslied in ihre sorgsame Pflege nehmen, das das deutsche Volk vor allen anderen Völkern voraus hat und das zu seinen schönsten und herrlichsten Besitzthümern gehört. Und wahrlich, es ist Zeit, daß diese köstlichen, einfachen, schmucklosen Weisen, die unmittelbar aus dem Herzen des Volkes herausgequollen sind; von denen keiner sagen kann, wer sie eigentlich erfunden, die aber, wie Blumen emporgesprossen, von Hand zu Hand gegangen und Tausende fröhlicher Menschen

Ohr im Auffassen verschiedener Klänge und Töne nach ihrer Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche, wie auch — durch das nicht unbeachtet zu lassende Zählen nach gleichmäßigen Zwischenräumen — im Takte zu üben.

Weiter gehende Uebungen des Gehöres, so wie auch der anderen Sinne, als den von uns angedeuteten, vermögen wir für die Schule nicht das Wort zu reden. Anderer Ansicht ist Schlotterbeck[1]), der den Anschauungsunterricht nur als Sinnenbildung auffaßt und zum Zwecke derselben die weitest gehenden Uebungen vorschlägt, die er sämmtlich aus dem Kindergarten herbeizieht und den Spielgaben des trefflichen Fröbel entlehnt. Er verlangt z. B. zur Uebung des Auges das Färben und Ausmalen von Bildern, das Aufziehen verschiedenfarbiger Perlen, das Legen mit Stäbchen, Bohnen, Muscheln ꝛc., das Flechten mit Papier-

---

geschaffen und aber Tausenden den Gram aus dem Herzen gescheucht haben — es ist sicher Zeit, daß diese köstlichen Weisen wieder mehr und mehr in den Mund des Volkes kommen und jedem ins Herz hineinwachsen, wie es zur Zeit unserer Väter der Fall war. Denn lange genug sind sie unserem Volke fremd gewesen und haben ihm den einst so sangesreichen Mund verstummen gemacht. Was alles dazu beigetragen hat, kann hier nicht untersucht werden, aber sicher hat die Schule ihr gut Theil Schuld daran, indem neben der einseitigen Pflege des Gesanges der Unverstand und die Eitelkeit der Herren Schulmeister und Kantoren die eigenen Machwerke über jene ungekünstelten Lieder stellte und an den Mann zu bringen suchte. Wo nun fröhliche Menschen zusammenkamen und ein gemeinschaftliches Lied anzustimmen versuchten, da verstand keiner die Sprache des anderen, — die Sprache seines Volkes, jeder kannte nur die seines Herrn Kantors, und auch heute kann man es trotz der weitverbreiteten Pflege der Gesangskunst noch erleben, daß in Gesellschaften und bei heiteren Mahlzeiten die schönsten Volkslieder nicht gekannt sind. Unser Volk wieder dahin zu bringen, daß es in seinen Liedern wirklich lebt, in ihnen betet und weint, trauert und sich freut, daß der Landmann auf dem Felde, der Jäger im grünen Walde, der Hirt auf seiner Trift, der Handwerksbursche auf der Wanderschaft, die Mägde in der Spinnstube, die Jugend bei Spiel und Tanz ihre Volkslieder singen und zu singen wissen, das muß sich vor allem die Volksschule angelegen sein lassen und auch schon in der Elementarklasse soll den Volksliedern die Stätte bereitet werden. Wir müssen es darum durchaus verwerfen, wenn in den Liedersammlungen die Volkslieder hinter anderen, eigenen oder fremden Erzeugnissen ungebührlich zurücktreten. So zählt z. B. der Anhang von 14 Liedern, welchen Klauwell seinem „ersten Schuljahre" beigegeben hat, zehn Lieder eigener Komposition und nur vier Volksweisen! Selbst der Entschuldigungsgrund, den man dafür vorbringen könnte, daß nämlich auf der untersten Stufe für einen geeigneten, kindlich gehaltenen Text sich nicht immer eine passende Volksmelodie finden ließe, oder umgekehrt, wird hinfällig gemacht durch den Reichthum an Volksliedern, der eine entsprechende und hinreichende Auswahl auch für die Kleinen jederzeit ermöglicht.

[1]) Schlotterbeck, Sinnenbildung. Glogau, Flemming. 1860.

streifen, das Strohknüpfen, das Falten von Papier u. s. w.; — zur Uebung des Ohres: das Erkennen einer Person allein nach der Stimme, das Hören aus größerer Entfernung, das Aufsuchen der Ursache und der Richtung, woher ein Ton kommt u. s. f.; — zur Uebung des Gefühls: Erkennen des Glatten, Rauhen, Harten, Weichen ꝛc., des Nassen, Feuchten, Trocknen, des Heißen, Warmen, Lauen, Kalten, des Stoffes, woraus ein Ding besteht, und vieles andere. Viele dieser Uebungen, wie z. B. die Uebungen im leichten und gewandten Gehen, im Gehen mit verbundenen Augen, theils mit Hindernissen, theils ohne dieselben, Balancir- und Stehübungen u. dergl. sind, als für die „Bildung der Glieder" berechnete, höchst willkürlich den Uebungen für Sinnenbildung beigefügt, mit denen sie wenig oder gar nichts gemein haben, da sie dem Spiel und dem Turnen angehören. Diesem ist allerdings auch in den Elementarklassen ein Plätzchen einzuräumen, um die — namentlich bei den allerwärts noch zu findenden miserabeln, aller Gesundheitspflege Hohn sprechenden Subsellien — leicht erschlaffenden Glieder der an langes und ruhiges Sitzen noch nicht gewöhnten Kinder wieder frei und frisch zu machen; aber wir können diese in den Pausen vorgenommenen (Bewegungs-) Uebungen und kleinen Spiele nicht zum Anschauungsunterrichte zählen. Andere Uebungen wieder, wie das Ausmalen von Bildern, das Bauen mit Würfeln, das Durchzeichnen, Durchstechen und Ausschneiden von Figuren, das Formen aus Thon, Kitt, Wachs, das Schnitzeln aus Holz, Kastanien u. a. halten wir durchaus nicht als für die Schule geeignet. Man stelle sich doch mit solchen Uebungen in Klassen von 50, 60, ja, wie in Dörfern von 80 und mehr Schülern, lasse sie alle mit Farbenkästen und Würfeln, mit Nadel, Schere und Messer hantieren, während oft neben den Elementaristen noch zwei oder drei andere Abtheilungen älterer Kinder gleichzeitig beschäftigt und überwacht sein wollen, — und man wird sehen, wie weit man damit kommt, und erfahren, ob nicht der dadurch erzielte reelle Nutzen mit der darauf verwandten Zeit in grellem Mißverhältnisse steht.

Wie vortrefflich solche Uebungen im Kindergarten immerhin am Platze sein mögen, so wenig können sie doch beanspruchen, in ausgedehntem Maße auch in den Elementarklassen der Schule zur Verwendung zu kommen, — ganz abgesehen davon, daß sie bei Schlotterbeck vollständig abgesondert von dem übrigen Unterrichte getrieben werden sollen, wovon später noch die Rede sein wird[1]), und daß viele derselben sich als unnöthig und überflüssig erweisen, weil das Leben, um mit Schlotterbecks eigenen

[1]) Vgl. §. 14.

Worten zu reden[1]), die Kinder vieles schon von selbst gelehrt hat und noch lehrt. So großen Werth wir selbst auf die Bildung der Sinne, namentlich auf die Bildung des Gesichts zum Zwecke einer leichten und sicheren Gestaltenauffassung legen und dem gemäß einzelne Aenderungen in dem Plane der Elementarklassen angebracht wissen möchten[2]); so sehr auch wir wünschten, daß die Kindergärten als die zweckmäßigsten Vorbereitungsanstalten für die Schule in den weitesten Kreisen Einführung fänden, ja so fest wir glauben, daß die Zeit noch kommen wird, wo die Kindergärten erst ihre wahre Mission zu erfüllen haben werden und ihre Einfügung in den Gesammtorganismus der Schule als eine Nothwendigkeit erfolgen wird, so wenig zweckmäßig und rathsam erscheint es uns doch — trotz der Vernachlässigung vieler Kinder von Seiten des Hauses — die Elementarklassen zur Hälfte in Kindergärten umzuwandeln, zur andern Hälfte als Lernschulen fortbestehen zu lassen. Wenn auch immerhin, wo es die Verhältnisse gestatten, verschiedene Beschäftigungen des Kindergartens im Anschauungsunterrichte mit Nutzen zu verwenden sein werden, so sollte man sich doch hüten, der Schule alles aufhalsen zu wollen, was man für wünschenswerth hält, und von ihr erwarten, daß sie das Nöthigste und das Möglichste thue, was sie innerhalb der ihr gesteckten Grenzen wirklich thun kann. Wenn aber die wichtigsten und nothwendigsten jener Uebungen zur Ausbildung des Gesichts, des Gehörs und Getastes, zur Unterscheidung der Farben und ihrer Nüancen, zur Auffassung der Größen-, Gestalten- und Lagenverhältnisse der Dinge u. s. f. ihre geeignete Stelle im Anschauungsunterrichte finden; wenn dieser die Kinder gewöhnt, die der Betrachtung und Besprechung vorliegenden Dinge scharf und genau zu sehen, und wo sich die Gelegenheit bietet, scharf zu hören, genau zu fühlen: so bietet die Schule gewiß, was sie bieten kann, um „billigen Ansprüchen zu genügen."

§. 10. Bildung der Sprache.[3])

Der eigentliche Anschauungsunterricht, wie ihn die Schule ertheilt, ist erst möglich, wenn sich das Kind der Sprache in der Hauptsache bemächtigt hat und sie einigermaßen geläufig zu gebrauchen weiß. An

---

[1]) Schlotterbeck a. a. O. S. 64.

[2]) Vgl. §. 15 f. u. §. 20.

[3]) Vgl. hierzu §. 3 und die dort angeführten Schriften.

und für sich ist allerdings die Sprache für die Anschauung ohne Bedeutung, denn letztere wird ursprünglich ohne die Sprache und schon lange vor Erlernung derselben gewonnen; wo es sich jedoch um Anschauungs*unterricht* handelt, da ist in der Sprache das sicherste Mittel geboten, das wirklich Aufgefaßte sicher zu kontroliren. Indem wir an früher Gesagtes erinnern[1]), wollen wir hier nur kurz wiederholend bemerken, daß das Kind, je mehr es sich der Sprache bemächtigt, um so mehr feste Vorstellungen von den äußeren Dingen erhält, welche durch die Wörter reproduzirt und festgehalten, auf andere Vorstellungen bezogen, mit ihnen verbunden, oder auch von ihnen getrennt und in ihre einzelnen Theile zerlegt werden können. Ist somit in der Sprache ein wichtiges Mittel gegeben, auf die Vorstellungen des Kindes einzuwirken, den Prozeß des Anschauens zu unterstützen und zu leiten, so ist es wiederum erst möglich, zu erfahren, was und wie das Kind aufgefaßt hat, indem es veranlaßt wird, das Gesehene sprachlich zu bezeichnen. Indem dies aber geschieht, indem das Kind über das Angeschaute sich aussprechen muß und die etwa unbekannten Namen angeschauter Theile eines Dinges kennen lernt, erlangt es zugleich besseres Verständniß und weitere Kenntniß der Wörter und ihrer Bedeutung, sowie durch eigenes Sprechen größere Gewandtheit im Gebrauche der Sprache überhaupt, und der Anschauungsunterricht wird mithin zugleich Unterricht im Hören, Verstehen und Sprechen der Muttersprache.

Wenn auch die Bildung der Sprache nicht als eigentlicher Zweck des Anschauungsunterrichtes bezeichnet werden kann, so hat er doch der Sprache, nicht bloß aus den angedeuteten Gründen, sondern auch um deswillen eine ganz besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden, weil dieselbe, insbesondere die Muttersprache, in die Menschenwelt einführt, die Möglichkeit eines vielseitigen Empfangens und Gebens gewährt, und das Kind fähig macht, mit den edelsten Geistern seines Volkes in bildenden und veredelnden Umgang zu treten und die geistigen Errungenschaften der Menschheit sich anzueignen.[2])

Der Anschauungsunterricht soll, wie jeder schulmäßige Unterricht überhaupt, eine Ergänzung des Lebens sein, er wird also, bei dem zwischen Anschauung und Sprache bestehenden engen Zusammenhange, auch in sprachlicher Beziehung die ungesuchte, planlose, unvollständige, oft unrichtige Lehre des Lebens zum Ausgangspunkte zu nehmen und zu berichtigen, sowie zu ergänzen haben. Dies weist zunächst hin auf die Be-

---

[1]) Vgl. §. 3, S. 12 ff. u. §. 5, S. 29 f.

[2]) Vgl. §. 6, S. 34 f.

rücksichtigung der Sprache des Hauses, des Dialektes. Die Sprache des Hauses, welche die Kinder ausnahmslos bisher gesprochen haben, weicht von der Schulsprache, welche die Kinder nunmehr sich aneignen sollen, häufig in solcher Weise ab, daß das Erlernen des Hochdeutschen dem Erlernen einer vollkommen fremden Sprache oft ziemlich nahe kommt; aber auch, wo das nicht der Fall ist, bietet der Dialekt doch so mancherlei Abweichungen dar, mögen dieselben nun in bloßen Lautverhältnissen liegen, oder in eigenthümlichen Ausdrücken und Wendungen zu Tage treten. In der Sprache des Hauses hat das Kind bisher gedacht, in ihr beruht ein wesentlicher Theil seines eigenthümlichen geistigen Lebens; sie zurückweisen und von vorn herein aus der Schule verbannen hieße daher nichts anderes, als das Geistesleben des Kindes mit roher Hand antasten und die Fortschritte des Unterrichts gefährden. Wo das Kind die Gegenstände mit Namen benennt oder Ausdrücke und Redewendungen gebraucht, welche im Hochdeutschen nicht mehr heimisch sind, da hat die Schule dieselben, ohne sie in ihrer Berechtigung herabzusetzen oder gar lächerlich zu machen, ruhig entgegenzunehmen und daneben die hochdeutsche Ausdrucksweise zu geben, damit diese nach und nach von den Kindern angeeignet werde. Und damit dies in genügender Weise geschehe, wird häufig längere Zeit und öftere Wiederholung nöthig sein, denn die Vorstellung von der Sache schmilzt mit dem neuen Laute niemals durch eine einmalige Assoziation, sondern nur allmählich gänzlich zusammen, und es geht dem Kinde hier gerade so, wie dem Erwachsenen beim Erlernen einer fremden Sprache. Um das fremde Wort mit der entsprechenden Vorstellung zu verbinden, muß das eigene (der Mutter- oder Hausſprache) erst beziehungsweise davon abgelöst, muß die Vorstellung von dem alten anhängenden Laute entkleidet werden, um einen neuen anziehen zu können, bis endlich der beliebige Wechsel derselben wie zwischen zwei Kleidern möglich ist. Wächst das Hochdeutsche in dieser Weise allmählich neben und aus der Volkssprache als eine veredelte Gestalt derselben hervor, dann wird auch das Kind viel eher darin heimisch und seine Welt wird ihm nicht genommen, dann fühlt es sich innerlich selbst gehoben und das Hochdeutsch erscheint ihm neben seinem Hausdeutsch wie ein Sonntagskleid neben dem Werktagskleide. Ueberdies leben in den Ausdrücken der Volkssprache häufig noch so viele deutlich erkennbare und den Zusammenhang mit der entsprechenden Anschauung klar legende sinnliche Elemente, daß sie schon um deswillen — als Mittel der Erklärung und Verdeutlichung, wovon weiter unten gesprochen werden wird — der Beachtung werth sind.

Von solchen Rücksichtnahmen geleitet, wird der Anschauungsunterricht die Verdeutlichung und daneben die Erweiterung des Sprachschatzes der Kinder sich angelegen sein lassen. Die Beschaffenheit des kindlichen Sprachschatzes beim Beginne der Schulzeit ist schon oben genügend erörtert worden.[1]) Es wurde dort gesagt, daß bei der Art, wie die Kinder die Sprache lernen, die Wörter in unzähligen Fällen nur die Assignaten auf einen erst zu erhaltenden Denkinhalt seien. Wie ein dumpfer Wogenschwall sind an dem Ohre des Kindes eine bunte Menge von Wörtern vorübergerauscht, von denen es viele kennen gelernt hat, mit denen es auch, wie etwa mit Marken, spielt, bis endlich im glücklichen Augenblicke, durch Beziehung derselben auf bekannte Gegenstände, mit ihnen die Vorstellung eines Dinges als ihr Inhalt sich vermählt. Oder das Kind hat dieses und jenes bereits angeschaut, was nun in seinem Geiste fortlebt, aber der nöthigen Festigkeit und Bestimmtheit entbehrt, um dem Bewußtsein gegenständlich zu werden, bis das rechte entsprechende Wort hinzutritt, das wie ein Magnet aus der trüben Mischung wolkenartig schwebender Gedanken die wahlverwandte Vorstellung hervorzieht und an sich bindet. Da aber infolge der innigen Verbindung der Sachanschauung mit dem Worte zu einer Vorstellung und der daraus resultirenden Zusammenfassung aller gleichartigen Anschauungen mit und unter diesem Worte, die Klarheit, der Inhalt und der Zusammenhang der Vorstellungen höchst verschieden sein können, so wird namentlich das Kind bei dem Worte vielfach etwas Schiefes, Mangelhaftes sich denken. — Dies alles ist wohl für den Anschauungsunterricht Grund genug, auf die Beschaffenheit des Vorgestellten, das die Kinder sprachlich bezeichnen, sein hauptsächlichstes Augenmerk zu richten, also darauf zu sehen, daß jede Anschauung sprachlich richtig bezeichnet, daß mit jedem Worte die rechte Vorstellung verbunden wird, daß überhaupt die Wörter, welche das Kind kennt, oder noch kennen lernt und gebraucht, einen klaren, reichen, möglichst vielseitig beweglichen und richtigen Denkinhalt erhalten.

Ganz besondere Aufmerksamkeit ist hierbei auf diejenigen Wörter zu richten, bei denen der innere Zusammenhang mit der betreffenden Anschauung noch ersichtlich ist, an denen also noch zu erkennen ist, weshalb sie gerade diese bestimmte und keine andere Anschauung bezeichnen, oder mit anderen Worten, bei denen die innere Sprachform noch wirksam und lebendig ist.[2]) Das Streben, zur inneren Sprachform zurückzukehren,

[1]) Vgl. §. 5, S. 29 f.
[2]) Vgl. §. 3, S. 14.

also die Gründe des Zusammenhangs zwischen Wort und Inhalt zu ermitteln, die abstrakte Vorstellung an eine bestimmte Anschauung zu knüpfen, kann man schon bei kleinen Kindern von nur einigermaßen lebhafter Natur aus den Fragen erkennen, die sie an Erwachsene richten: warum das oder jenes Ding gerade so und nicht anders genannt wird, warum das Schwein gerade Schwein heißt u. dgl., und der Anschauungsunterricht würde eine pädagogische Sünde begehen, wenn er dieses im Geiste selbst begründete Vordringen nach der Anschauung hin nicht unterstützen und den Kindern dadurch die Bedeutung der Wörter, so weit es geht und von wirklichem Nutzen ist[1]), klar machen wollte. Es ist das ein Nachleben der grauen Vorzeit, wo die ursprüngliche Sprachschöpfung vor sich ging, und dabei eine helfende Hand anzulegen, das Kind von *seinem* Standpunkt aus sich hinein versetzen zu lassen in das Leben und Weben des Sprachgeistes, in den Zusammenhang der sprachlichen Erscheinungen und ihre ursachliche Verbindung mit den Anschauungen, das heißt nichts anderes, als das Denken selbst befördern, denn von der Anschaulichkeit ist nicht nur die Deutlichkeit und vollkommene Entwickelung der Vorstellungen an sich, sondern auch die Klarheit und Bestimmtheit des gesammten Denkens bis hinauf in die höchsten Regionen der Begriffe abhängig.

Auf das Zurückgehen zur inneren Sprachform hat der Anschauungsunterricht nicht bloß deshalb so großes Gewicht zu legen, weil dadurch die gewisse Anschauungen bezeichnenden Wörter (die „Anschauungswörter") selbst eine größere Klarheit und einen festen, sinnenfälligen Mittelpunkt für den gesammten Inhalt erhalten, den sie ausdrücken, sondern hauptsächlich auch deswegen, weil die von ihnen *abgeleiteten* Wörter und die durch sie bezeichneten abstrakten Vorstellungen eine größere Anschaulichkeit und Bestimmtheit erlangen. Wenn dem Kinde z. B. der Zusammenhang zwischen Weizen und weiß, heizen und heiß, spicken und Speck, nisten und Nest, Schelle und schallen, sprengen und springen, Spinne, spinnen und spannen, Spanne, widerspenstig u. dgl. m. zum Bewußtsein gebracht wird, so geht ihm ein ganz neues Licht über eine ganze Anzahl ähnlicher Wörter auf, deren Bedeutung es wohl ahnte und oberflächlich verstand, die nun aber auf einmal einen klaren und bestimmten Inhalt gewinnen.

In seinem Streben, den Sinn eines abgeleiteten Wortes zu ermitteln, wird das Kind theils durch die Aehnlichkeit des Lautes, theils durch die Kenntniß ähnlicher Sprachbildungen nur zu leicht irre geführt, wenn ihm die äußere Nachhilfe fehlt. Denken wir z. B. an die Endsilbe

[1]) Vgl. S. 65.

„er", die wie jede Ableitungssilbe den damit gebildeten Wörtern eine bestimmte Beziehung auf die Grundbedeutung des Wortstammes giebt, so wird das Kind, das im Tischler bereits den Tischmacher, im Schuster den Schuhmacher ꝛc. kennt, diese Bedeutung des Machens auch auf andere gleich gebildete Wörter, wie Fleischer, Fischer, Glaser ꝛc. übertragen, bei denen die Silbe „er" etwas ganz anderes, nämlich das Verkaufen, das Fangen ꝛc. bedeutet, und dadurch zu einer falschen Vorstellung geführt werden. Man meine nicht, daß dies nur vorübergehend sei und weiter keine Bedeutung habe; so lange dem Kinde die Anschauung fehlt, an welcher es seine falsche Vorstellung berichtigen kann, und oft noch lange Zeit hinterher, nachdem schon die richtige Erkenntniß der Sache Platz gegriffen hat, bleibt die falsche oder schiefe Bedeutung an dem Worte hängen und ist dem kindlichen Denken ein Irrlicht, denn die einmal geschlossene innige Verbindung zwischen Wort und Vorstellung läßt sich nicht mit einem Schlage wieder lösen.

Das Gesagte gilt auch für die Zusammensetzung der Wörter, durch welche auf sprachlichem Wege verschiedene Vorstellungselemente zu einer neuen Vorstellung verbunden werden. Auch hier springt der Zusammenhang, die innere Bedeutung der Zusammensetzung nicht immer sofort und so klar in die Augen, wie etwa bei Eisenbahn, Sonnenstrahl, Hausthüre u. s. w. Oft ist die Bedeutung der sprachlichen Elemente aus dem Sprachbewußtsein geschwunden, oder sie wird durch eine stattgefundene Umbildung des Wortes verdeckt, so daß der unrichtigen und falschen Deutung auch hier ein weiter Spielraum gegönnt ist. Wir erinnern nur an Wörter wie Maulwurf, Nachtigall, Heuschrecke, Wildbret u. a., welche ziemlich geläufig sind und doch nicht richtig verstanden werden. Man frage nur ein Kind, das Maulwurfshügel, wohl auch einen Maulwurf selbst gesehen, aber weiter noch nichts über ihn gehört hat, warum das Thier diesen Namen führe, und es wird gewiß, verleitet durch andere bekannte Zusammensetzungen, darauf kommen, daß der Maulwurf mit dem Maule werfe, Wird dem Kinde aber an dem Thiere selbst, an der Gestalt seiner Füße ꝛc. klar gemacht, daß das Thier gar nicht mit dem Maule, sondern mit den Füßen wirft und gräbt, daß „Maul" (entstanden aus „Mull", „Multe", „Molte", was hier und da noch im Volksmunde lebt) so viel bedeutet als „Erde", und das Thier also eigentlich „Erdwerfer" heißt, so wird dem Kinde der Maulwurf, den der Volksmund an manchen Orten sogar zu einem „Mondwurf" (aus „Moltwurf", „Motwurf" entstanden) gemacht hat, in ganz anderem Lichte erscheinen. Oder wenn dem Kinde die Beziehungen des Wortes „Nachtigall" zu dem Worte „gellen" (in den Ohren gellen), d. i. singen, oder der „Heuschrecke" zu dem

Worte „schrecken“ (eigentlich schricken), d. i. springen (erschrecken also = emporspringen), oder des „Wildbret“ zu dem Worte „Braten“ u. dgl. aufgedeckt wird, so erhalten alle diese Wörter einen hellen, lebensvollen Hintergrund und einen faßbaren, bestimmten Inhalt.

Dieselbe Berücksichtigung, die man einzelnen Wörtern schenkt, muß sich auch auf ganze Redewendungen, auf landläufige Redensarten ausdehnen, in denen die bildliche Anwendung der Wörter an ihre ursprüngliche sinnliche Bedeutung sich anlehnt. Wir wollen hier nur an die Redensart erinnern: Der Wind erhebt sich, geht, legt sich ꝛc., wie sie unter andern in der Fabel von Hey, „Papierdrache und Vögel“ vorkommt („da legt auf einmal sich der Wind“). — Erst dadurch, daß man solche der Natur abgelauschte Redensarten auf die Anschauung zurückführt und die sinnliche Seite der Wörter, welche wie eine latente Kraft in ihnen liegt, frei macht, wird das Sprachbewußtsein vertieft, die Phantasie wirksam angeregt, das Sprachgefühl gebildet und eine Vorahnung von der Schönheit der Muttersprache gewonnen.

In einer derartigen Erklärung der Wörter und Wortbildungen kann allerdings auch des Guten zu viel gethan und mehr geschadet als genützt werden, nämlich dann, wenn die Bedeutung der Wortwurzel in unserm heutigen Bewußtsein gar keinen sinnenfälligen Anhaltepunkt mehr vorfindet und darum nur gedächtnißmäßig eingeprägt werden kann. Den Kindern z. B. zu sagen, daß das Wort Hahn den „Sänger“ bedeutet, würde ganz nutzlos sein, weil damit das Verständniß des Wortes, also die Vorstellung des Dinges, um keines Fingers Breite gefördert wird; denn das Kind begreift unter dem Worte „Hahn“ die ganz allgemeine Vorstellung von diesem Thiere und es würde ihm höchst sonderbar und fremdartig vorkommen, daß der Hahn das spezifische Merkmal des Singens besitzen soll. Der Lehrer muß daher selbst zu beurtheilen wissen, wie weit er gehen kann, was zum wirklichen Verständniß der Sache beiträgt und überhaupt den Kindern auf dieser Stufe frommt; an Büchern aber, welche nach dieser Seite hin das verwendbare Material übersichtlich darlegten und dem Lehrer Fingerzeige und Andeutungen für die Behandlung gäben, fehlt es leider noch ganz. Wenn man aber behauptet, „solche Bücher würden einem Lehrer vor der Hand noch nicht viel nützen, denn Erklärungen der erwähnten Art seien den Lehrern zum großen Theil selbst noch unbekannt“[1]), so wird einerseits mit dem Hinweise auf die Unkenntniß der Lehrer indirekt gerade der Nutzen solcher Bücher bewiesen, andererseits

[1]) Alb. Richter, Ziel, Umfang und Form des Unterrichts in der Grammatik, S. 17.

verräth es mindestens eine große Einseitigkeit, wenn mit diesen Worten die eingehende Kenntniß der alt- und mittelhochdeutschen Grammatik als die nothwendige Voraussetzung hingestellt werden soll, ohne welche Erklärungen der erwähnten Art vom Lehrer weder ausreichend verstanden, noch in der Schule mit Nutzen verwandt werden könnten.

Wenn die den Anschauungsunterricht stetig begleitenden Sprechübungen ihren Zweck wirklich erfüllen und das Sprachgefühl der Kinder wecken und bilden und die Geläufigkeit im richtigen Gebrauche der Muttersprache herbeiführen sollen, so ist es nothwendig, neben dem Inhalte des sprachlich Dargestellten, der allerdings die Hauptsache ist, doch auch die Formenbildung der Wörter, insbesondere der Verba, sowie die richtige Ableitung und Zusammensetzung der Wörter und die richtige Bildung der Sätze im Auge zu behalten und die wichtigsten und gebräuchlichsten, dem Kinde aber weder hinreichend geläufigen, noch genügend verständlichen Formen geradezu einzuüben. Freilich darf dies nicht in der Weise geschehen, daß man etwa durchaus nutzlose, ermüdende und geisttödtende Deklinir- und Konjugirübungen anstellte, oder daß man strengstens darauf hielte, daß jeder Satz, den die Kinder bei einer Unterredung antworten, die einzuübende Sprachform enthalte; — dann würden aus den Anschauungsübungen sehr einförmige Sprachstunden werden. Vielmehr muß sich das Einüben der betreffenden Formen an den Stoff und den Inhalt der Anschauungsübungen anschließen.

Nehmen wir z. B. die Zeitformen an, deren richtige Bildung den Kindern — namentlich wo Umlautungen und Abweichungen von der mundartlichen Sprache des Hauses vorkommen — in der Regel mancherlei Schwierigkeiten zu bereiten pflegen, so wird sich in einer und mehreren Stunden bei der Betrachtung sinnlicher Gegenstände genugmals geeignete Gelegenheit bieten, sie ungesucht zur Anwendung und Geltung zu bringen. Denn die meisten Naturgegenstände und Naturerscheinungen, wie nicht weniger die menschlichen Thätigkeiten unterliegen einer Reihe stetiger Veränderungen, welche sinnlich wahrnehmbar sind, in der Zeit verlaufen und oft periodisch wiederkehren, welche daher genau beobachtet, oder nach früher stattgefundener Beobachtung beim Anschauungsunterrichte mit möglichster Treue reproduzirt und ebenso sprachlich richtig bezeichnet werden können. Hier läßt sich ohne Schwierigkeit das eine (das Sprachliche, die Formenbildung) an das andere (das Angeschaute, die in der Zeit verlaufenden Veränderungen) anknüpfen. Wir erinnern nur an die Betrachtung einer Blume oder eines Baumes und der mit ihnen vorgehenden Veränderungen, eines Gewitters und seines allmählichen Verlaufs,

eines Feldes und der verschiedenen Thätigkeiten des Landmanns auf demselben, welche theils gegenwärtig, theils vergangen oder zukünftig erscheinen und gedacht werden können. Und bei einiger Unterstützung, die zum Theil schon in der Form der Frage liegt, die an die Kinder gerichtet wird, und bei einiger wiederkehrender Uebung, die sich dazu gesellt, lernen die Kinder selbst die schwierigeren und zusammengesetzteren Formen des Aktivs sowohl als des Passivs richtig bilden und gebrauchen.

Daß auch die richtige Bildung der Mehrzahl, sowie der Kasusformen der Haupt- und Eigenschaftswörter zu üben und bei passender Gelegenheit im Anschauungsunterrichte durch zweckmäßige Fragen zum Gebrauche und zum Verständnisse zu bringen sind, natürlich immer in Sätzen, braucht wohl kaum erwähnt zu werden. Es kommt hier, wie überall, vor allem auf die Gewöhnung an das Richtige an, und man darf nichts für zu kleinlich halten, als daß es der Beachtung werth wäre, oder es für Pedanterie ausgeben, wenn jeder Fehler berichtigt wird. Wie viel leichter und sicherer würde z. B. der Verwechslung des Dativs und Akkusativs, die sich häufig durch die ganze Schulzeit hindurchschleppt und bei vielen Kindern trotz aller grammatischen Regeln und Uebungen nicht zum Weichen zu bringen ist, entgegengearbeitet werden, wenn vom ersten Schuljahre an beim Sprechen der Kinder streng auf die richtige Anwendung beider Kasusformen gehalten und in keinem Falle es durchgelassen würde, zu sagen in Neste, an den Hause, wo es heißen muß im Neste, an dem Hause.

Wichtiger jedoch als die Formenbildung der Wörter erscheint die Uebung in der Ableitung und Zusammensetzung der Wörter. Denn während es sich dort nur mehr um Aeußerliches handelt, das sich durch den fortwährenden Gebrauch in der Schule bald von selbst findet, wenn es nur nicht an der nöthigen Konsequenz in der Anwendung des Richtigen fehlt, so vollzieht sich hier in der Ableitung und Zusammensetzung der Wörter eine stetige Weiterbildung der Sprache, eine fortgesetzte Sprachschöpfung, und die Uebung in der Neubildung der Wörter ist eins der wichtigsten Momente für die Bereicherung des Sprachschatzes der Kinder. Bei der Ableitung werden die ursprünglichen Wortwurzeln, welche einzelne Anschauungen bezeichnen, von der Sprache benutzt, um mittelst Umbildung derselben theils neue Anschauungen auszudrücken, welche den durch die Wurzel bezeichneten ähnlich sind (z. B. wenn von der vorhandenen Wurzel „backen" der diese Thätigkeit Ausübende „Bäcker" genannt wird), theils die einheitliche Anschauung in ihre einzelnen Elemente, Thätigkeiten, Eigenschaften ꝛc. zu zerlegen und diese besonders zu bezeichnen (z. B. wenn von der die Anschauung des Fliegens bezeichnenden Wurzel die

Wörter „Vogel" [der Fliegende], „Flügel" [das Werkzeug zum Fliegen], „Flug" [die Thätigkeit des Fliegens], „Geflügel," „geflügelt" u. a. gebildet werden). Das Kind zeigt von selbst in der Ableitung, wie in der Zusammensetzung der Wörter eine solche Erfindsamkeit und beutet die Wurzeln oft in einer Weise aus, daß ihm die Sprache darin nicht gleich kommt. Ohne Bedenken bildet es nach der Analogie aus „Ziegel" die in der Sprache nicht gebräuchlichen Wörter „ziegeln" (= Ziegel bereiten und „Ziegler" (= der die Ziegeln Bereitende) u. dgl. m., und es hält für den Anschauungsunterricht nicht schwer, die Kinder zur Fertigkeit in der richtigen Bildung abgeleiteter und zusammengesetzter Wörter und zugleich zum Verständnisse ihrer Bedeutung zu bringen, wenn die Kinder auf Grund des behandelten Stoffes genöthigt werden, die gewonnenen Anschauungen zu vergleichen und zu zerlegen und demgemäß aus den entsprechenden Wurzelwörtern andere zu bilden.

Die Kinder sollen aber nicht bloß jede Vorstellung durch das rechte Wort ausdrücken lernen und umgekehrt für jedes Wort einen klaren, treffenden Gedankeninhalt in Bereitschaft haben, sie sollen vielmehr auch dahin gebracht werden, ihre Vorstellungen zu Gedanken und Gedankenreihen zu verbinden und diese in *sprachrichtigen Sätzen* ausdrücken zu können. Wenn diese Sätze anfangs auch nur ganz einfacher Natur sind, so werden sich doch den Haupttheilen derselben, sobald nur die Kraft des Kindes einigermaßen erstarkt ist, sehr bald nähere Bestimmungen beifügen lassen, je nachdem der Inhalt der kindlichen Wahrnehmung und der behandelte Stoff dazu Veranlassung geben. Auch hier ist es wieder hauptsächlich die *Beschaffenheit der Frage*, welche die Kinder auffordert, den einfachen Satz nach dieser oder jener Seite hin zu ergänzen oder den Bau desselben und die Betonung einzelner Theile zu verändern, und welche dabei den Kindern die wesentlichste Hilfe gewährt. Auf die *Bestimmtheit, richtige Stellung* und *Betonung* der Frage muß darum ganz besondere Aufmerksamkeit verwendet werden, weil davon wieder die richtige und bestimmte Antwort abhängt. — Im weiteren Verlaufe und jemehr die Kinder der Sprache mächtig geworden sind, müssen sie auch gehalten sein, in längeren Sätzen zu sprechen und was sie an einem Dinge wahrgenommen haben, im Zusammenhange sprachrichtig wiederzugeben.

Es versteht sich von selbst, daß sich der Lehrer wegen der geringen Sprachkenntniß und des beschränkten Sprachverständnisses, das die Kinder mit zur Schule bringen, bei seinen Gesprächen mit ihnen, namentlich im Anfange der Schulzeit, des Gebrauches aller *abstrakten Wörter möglichst enthalten* muß. Dies setzt bei dem Elementarlehrer mehr

als bei jedem anderen Lehrer die Gabe und das Geschick voraus, sich in seinen Ausdrücken und Redewendungen zu den Kindern herabzulassen, jedes seiner Worte abzuwägen und dem kindlichen Verständnisse nahe zu rücken. Wer das nicht vermag, oder wer durch den Kreis, in welchem er sich bewegt, mit seinem ganzen Denken in höhere Regionen gewiesen ist und sich an eine dem entsprechende sprachliche Ausdrucksweise gewöhnt hat, der kann es, wenn er z. B. aus einer oberen Schulklasse in eine Elementarklasse tritt, zu seiner Verwunderung erfahren, daß er mit wenigen an die Kinder gerichteten Fragen die ganze Klasse, auch die geistig geweckteften Schüler verstummen macht. Denn wenn die Kinder auch schon „alles verstehen", was er sagt, so ist dieses „Alles" doch nur der gesammte Inhalt der ganzen Rede, den die Kinder — weniger noch durch die Worte, welche sie hören, als durch den Ton, durch das Auge und die begleitenden Mienen des Sprechenden — verstehen; aber sie verstehen nicht etwas von dem allen, nicht das einzelne Wort, den einzelnen Ausdruck.[1]) Auf das Verständniß dieses Etwas, des einzelnen sprachlichen Ausdruckes kommt es aber gerade beim ersten Unterrichte vor allem mit an, wenn die Kinder klare, deutliche Vorstellungen gewinnen sollen. Da nun der größte Theil der Wörter abstrakte Vorstellungen bezeichnet, von denen die meisten den Kindern noch unverständlich sind (man denke z. B. an die gewöhnlichen Wörter „bewegen", „bestehen", „entstehen", „entfernen" ꝛc., an die Ausdrücke für die Richtung und für andere Veränderungen im Raum und in der Zeit), so muß man beim Anschauungsunterrichte sein Absehen darauf richten, den Kindern durch die Sprache der Augen und der Geberden, durch die Bewegungen der Hand oder des ganzen Körpers, durch Beobachtungen, die man die Kinder anstellen läßt oder zu denen man sie anregt u. dergl. m., die nöthigen anschaulichen, also sinnlichen Anhaltepunkte zu schaffen, mittelst deren sie die rein denkbaren Beziehungen der Dinge zu einander (= die abstrakten Vorstellungen) gewinnen können und die Bedeutung der abstrakten Wörter verstehen lernen.[2]) Und diese Art der Vermittelung des Sprachverständnisses muß von den bekannteren sprachlichen Ausdrücken zu den weniger bekannten in allmählicher Stufenfolge fortschreiten. — Hiermit ist jedenfalls zur Genüge die Art der Herablassung charakterisirt, die wir vom Lehrer verlangten. Es würde dagegen durchaus verkehrt sein und zu lächerlicher Tändelei und kindischer Spielerei führen, wenn sich der Lehrer so weit herablassen wollte, mit den Kindern nur in

[1]) Vgl. §. 5, S. 30 u. Lazarus a. a. O., 2. Bd., S. 125.
[2]) Vgl. §. 5, S. 29 f.

ihrer Sprache zu reden, nur ihre Ausdrücke und Wendungen zu gebrauchen und diese dadurch in der Schule zu sanktioniren. Wenn das Kind im Verstehen und Sprechen der Muttersprache Fortschritte machen und auch in sprachlicher Hinsicht erzogen, d. i. zu dem Standpunkte des Erwachsenen emporgezogen werden soll, so muß es Wörter, die ihm weniger oder noch gar nicht bekannt und verständlich sind, mehr und mehr hören und sich aneignen und sie in der oben bezeichneten Weise verstehen und gebrauchen lernen.

Als eines höchst trefflichen Mittels, das Sprachgefühl der Kinder zu bilden und ihnen den Sinn für die Schönheit der sprachlichen Form zu wecken, muß an dieser Stelle noch des Memorirens und Deklamirens guter Gedichte gedacht werden, solcher Gedichte, deren Inhalt innerhalb der Sphäre des kindlichen Gedankenkreises liegt, weil er sich an den behandelten Stoff des Anschauungsunterrichtes anlehnt, und die wirklich in Fleisch und Blut der Kinder übergehen, weil sie die eigenen Gedanken und Gefühle des Kindes in netter, zierlicher Form zum Ausdruck bringen. Kommt bei diesen Gedichten auch in erster Linie ihr Inhalt in Betracht, so ist doch die Form derselben keineswegs gleichgiltig, da sich das Kind diese mit jenem zugleich aneignet, da also die Form selbst in das geistige Eigenthum des Kindes übergeht, zum Verständniß gebracht wird und nun zu anderweitiger Verwendung kommen kann. Es ist daher unerläßlich, daß das Memoriren sorgfältig und bis ins Kleinste, bis auf den Buchstaben genau betrieben wird, weil sich das Falsche eben so leicht, ja wegen des häufigen Vorkommens im gewöhnlichen Leben noch leichter festsetzt, als das Richtige. Ist das Gedicht nach seinem Wortlaute sowohl, wie nach seiner Betonung durch Vor- und Nachsprechen hinreichend sicher eingeprägt, so wird es dann von den Einzelnen deklamirt, wobei dem richtigen Ausdrucke und der entsprechenden Betonung die gebührende Beachtung geschenkt wird. Daß es sich auch empfiehlt, das gelernte Gedicht, wo es angeht, von mehreren Schülern mit vertheilten Rollen sprechen zu lassen, was den Kindern ungemein große Freude macht und das Verständniß des Gedichtes noch mehr erhöht, und daß eben so eine einfache Aktion, welche zur Veranschaulichung des Ganzen dient und von der richtigen Auffassung des im Gedichte Dargestellten Zeugniß ablegt, mit der Deklamation verbunden werden kann, mag hier nur nebenbei angedeutet sein.[1]) Die bekannten Fabeln von Hey, von Güll u. a. geben hierzu reichliche Gelegenheit.

Wie auf allen Stufen des Sprachunterrichtes im allgemeinen, so sind insbesondere auf der Elementarstufe das Ohr und die Sprach-

[1]) Vgl. Stoy, Vaterhaus u. Muttersprache, S. 15 ff.

werkzeuge als die Hauptträger desselben zu betrachten und zu behandeln, weil in der Uebung und Gewöhnung beider die erste und fortgesetzte Bedingung liegt, der Sprache sich zu bemächtigen und sie richtig zu gebrauchen. Darum im Anfange scharf accentuirtes Vor- und Nachsprechen der einzelnen Wörter und Sätze, um die Kleinen zum genauen Hören und Auffassen des Gesprochenen und zum deutlichen Sprechen selbst anzuleiten, darum die strenge Konsequenz in der Beachtung auch des Kleinsten, um die Kinder unabänderlich an das Richtige zu gewöhnen.

Wenn nun aber auch die den Anschauungsunterricht begleitenden Sprech- und Sprachübungen nicht zu vernachlässigen sind und ihnen die gebührende Aufmerksamkeit zu widmen ist, so dürfen sie doch nicht so in den Vordergrund gestellt werden, daß die Bildung und Pflege der Anschauung nur als ein Mittel für die Sprechübungen, und häufig als ein ziemlich nebensächliches und gelegentliches, betrachtet und ihnen untergeordnet wird. Seit Pestalozzi, der den ersten Anstoß dazu gab, waren es hauptsächlich Türk, Graßmann, Krause, Harnisch, Wurst u.a., welche in verschiedenen Abstufungen den Anschauungsunterricht vorwiegend nach seiner sprachlichen Seite hin als „Denk- und Sprechübungen" an- und ausbauten, so daß in vielen Fällen, namentlich in der Praxis, die Bildung der Anschauung vollständig versäumt, und die Sprechübungen zu einem todten Wortgeklingel, zu einem leichtfertigen Spiele mit bloßen Worten, Wortformen und Wortbeziehungen wurden, zu denen die Kinder den geistigen Gehalt nicht besaßen; daß jene Uebungen also da ankamen, wovor Pestalozzi selbst gewarnt hatte: bei einem „bloßen Maulbrauchen". Nun kann zwar niemand leugnen, daß die immer vollständigere Aneignung der Sprache auch beim Anschauungsunterrichte um deswillen nicht vernachlässigt werden darf, weil es zur Unterstützung der geistigen Entwickelung des Kindes kein anderes und besseres Mittel giebt als die Sprache; aber der Anschauungsunterricht darf nur darin nicht seinen ersten, seinen hauptsächlichsten Zweck erblicken und, ausartend in einen bloßen Sprachunterricht, mit den Wörtern, ihren Formen und Beziehungen als solchen sich beschäftigen, sondern nur insofern sie Zeichen des vom Kinde Angeschauten sind.[1])

[1]) Wie hier im Anschauungsunterrichte, so hatte der Sprachunterricht in der Volksschule überhaupt in den vergangenen Jahrzehnten sich auf Irrwege verloren — und er krankt zum Theil auch noch jetzt daran —, insofern man sein Wesen in die Schale, in das Einüben grammatischer Regeln, in Schrift und Orthographie versetzte und dies als die Hauptsache pflegte. Erst in neuerer Zeit ist man mehr und mehr zu der Ueberzeugung gekommen, daß der Einführung in den Inhalt, in das eigentliche Leben und den Geist der Sprache die ihr gebührende erste Stelle im Sprachunterrichte einzuräumen sei.

Die Pflege der Anschauung, also der eigentliche Anschauungsunterricht muß daher auch für die sprachliche Seite maß- und tonangebend sein. Wie er darauf zu sehen hat, daß die einzelnen angeschauten Theile und Merkmale des behandelten Gegenstandes deutlich und in kurzen Sätzen — aber auch nie anders als in Sätzen, niemals in einzelnen Worten — bald von Einzelnen, bald im Chore benannt und die etwa unbekannten Bezeichnungen den Kindern gegeben werden, nachdem die deutliche Anschauung unmittelbar vorhergegangen ist, so hat er auch weiterhin, wo nach erlangter größerer Uebung im Sprechen das eigentliche Gespräch die vorherrschende Lehrform geworden ist, darauf Bedacht zu nehmen, daß die Einübung der wichtigsten und gebräuchlichsten sprachlichen Formen, also des für diese Stufe angemessenen grammatischen Theiles der Sprache, im engen Anschlusse an die Behandlung des Anschauungsstoffes und rein praktisch durch fortgesetzte Uebung und Gewöhnung erfolgt. Ohne Zwang und Künstelei lassen sich in der schon oben[1]) bei der Erwähnung der Zeitformen angedeuteten Weise eine ganze Reihe von Sprachformen beim Anschauungsunterrichte einüben; es bedarf dazu nur, daß das für diese untere Stufe passende sprachliche Material ausgewählt[2]) und nach einem gewissen Plane auf die geeigneten, für den Anschauungsunterricht bestimmten Gegenstände vertheilt wird.

Damit aber, daß die Sprachbildung mit der Bildung der Anschauung eng verbunden wird und mit ihr stetig Hand in Hand geht, ist der Schule eins der sichersten Mittel geboten, das anschauliche und klare Denken zu befördern und dem flüchtigen, markloſen Vorstellen zu begegnen, das durch die Sprache selbst gefördert wird[3]), das bis auf den heutigen Tag ein Gegenstand oft wehmüthiger Klagen gewesen ist[4]), und dem schon Amos Comenius durch seinen Orbis pictus, Spinoza durch sein Bestreben, eine Erkenntniß der Dinge (statt nach ihrer alleinigen Vorstellung) aus ihren

---

[1]) Vgl. S. 66 f.

[2]) In übersichtlicher Weise findet sich ungefähr das, was in Bezug auf die sprachliche Seite des Anschauungsunterrichts im ersten Schuljahre, wie auch weiterhin, zu verarbeiten ist, in der Schrift von Lüben zusammengestellt: „Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht", 3. Aufl. Leipzig, Brandstetter 1868, — eine Schrift, die wegen ihrer Klarheit, ihrer praktischen und übersichtlichen Darlegung und Gliederung des gesammten sprachlichen Materials allen Lehrern aufs beste empfohlen sein mag.

[3]) Vgl. §. 4, S. 19 f.

[4]) Vgl. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterrichte in der Schule ꝛc. S. 101, 105 f.

ersten Ursachen, nach ihrem genetischen Verhältnisse zu gewinnen[1]), entgegenzuarbeiten bemüht waren.

§. 11. Sittlich-religiöse Bildung.

Der Anschauungsunterricht hat sich, wie schon früher bemerkt, nicht bloß mit sinnlichen Gegenständen, welche sich der Wahrnehmung des Kindes dargeboten haben, sondern auch mit sinnlichen Erscheinungen zu beschäftigen, welche bei ihrer vielfachen Wiederkehr vom Kinde beobachtet und ihm durch die Verhältnisse, in denen es lebt und sich bewegt, vor Augen geführt worden sind. In diesen theils der Natur, theils dem Menschenleben angehörigen Erscheinungen kommen so manchfache sittliche und religiöse Momente zum Ausdrucke, die der Anschauungsunterricht bei den anzustellenden Betrachtungen um so weniger unberücksichtigt lassen darf, als es seine Aufgabe ist, die Anschauungen des Kindes überhaupt zu bilden, mithin auch die in ihnen liegenden Beziehungen auf das Uebersinnliche und Sittliche, soweit sie dem Kinde zugänglich sind, zum klaren Bewußtsein zu bringen. Hier öffnen sich dem Anschauungsunterrichte Mittel und Wege, auch der Gemüthsbildung ihr unbestreitbares Recht widerfahren zu lassen.[2])

Die sittlichen und religiösen Vorstellungen, welche, als abstrakte, das spezifische Eigenthum des Menschen ausmachen und bis zu einem gewissen Grade auch schon vom Kinde vor der Schulzeit erworben worden sind, entstehen nicht unmittelbar auf sinnlichem Wege aus den sich darbietenden Erscheinungen, sie enthalten vielmehr die persönlichen Beziehungen zu den Dingen der Natur und werden durch Reflexion der Seele über die Außenwelt gewonnen. Zwar erhält das Kind durch die Verhältnisse, in denen es aufwächst, die Veranlassung dazu; es nimmt die sittliche Ordnung in der Familie wahr, es sieht die Sitte des Gebets, des Wohlthuns u. dergl. ausüben; aber den Inhalt dieser äußeren Formen und Verhältnisse muß es selbst gewinnen; diese erwecken zunächst in seiner Seele nur eine dunkle, unbestimmte Regung. Die wirkliche Anschauung ist also nur die Veranlassung, der oft sehr entfernte Anknüpfungspunkt für die von der Seele selbst zu erzeugende Vorstellung. Insbesondere ist es auch hier wieder die Sprache, in der ja jene Vorstellungen niedergelegt sind, welche das Kind veranlaßt, die Bedeutung des gehörten

---

[1]) Vgl. Lazarus, a. a. O. II, S. 145 Anm.
[2]) Vgl. §. 6, S. 33.

und unverstandenen Wortes nach dem Zusammenhange zu ermitteln.[1]) Das Kind hört z. B. vom lieben Gott, es erfährt, daß er es regnen und die Sonne scheinen läßt, daß er die kranke Mutter gesund gemacht und das kleine Brüderchen wieder zu sich genommen hat u. dergl., und daraus bildet es sich, ohne daß es eine unmittelbare Anschauung gehabt hätte, seine erste Vorstellung Gottes, als des Lieben und Guten, von dem alles kommt.

Alle diese Vorstellungen, welche theils durch die Anschauungen, theils durch die gehörten Wörter angeregt werden, beginnen mit dunklen, unbestimmten Gefühlen, die sich aber allmählich zu vollständiger Klarheit und Bestimmtheit erheben und sprachlich fixiren, also zu Vorstellungen ausgestalten lassen. In diesem Emporheben der ursprünglichen Gefühlswelt zu klaren Vorstellungen, an denen sich dann wieder neue, zartere Gefühle entwickeln, beruht die eigentliche Veredlung des Menschen, an welcher auch der Anschauungsunterricht an seinem Theile mitarbeiten soll.

Zu diesem Zwecke kann es nicht genügen, bei den Anschauungsübungen sittliche und religiöse Beziehungen einzuflechten, so oft sich ungesucht eine Gelegenheit dazu bietet, auch können kurze Unterredungen und Besprechungen über diese oder jene Lebensverhältnisse nicht als ausreichend betrachtet werden, zumal da dieselben gar zu leicht in Abstraktionen sich verlieren und nur auf die noch wenig klaren Vorstellungen der Kinder angewiesen sind. Eine größere Bedeutung muß den poetischen Stoffen zugestanden werden, seien es nun Liedchen, die außerdem wohl noch gesungen werden, oder Fabeln und Märchen, oder auch biblische Geschichten u. dergl., die irgend ein Lebensverhältniß, eine ethische Idee in knapper, schöner Form zur Darstellung bringen und sprachlich veranschaulichen. Sie vor allem sind geeignet, die Kinder Freude und Leid des Menschenlebens nachfühlen zu lassen, für das Edle und Gute zu erwärmen, das Gemeine und Schlechte aber verabscheuen zu lehren, und so veredelnd und belebend auf das kindliche Gemüth einzuwirken. Sie geben auch den erwünschten und trefflichen Anlaß, zu den in ihnen niedergelegten Gedanken und dargestellten Situationen das in Beziehung zu setzen und in den Kreis der Betrachtung zu ziehen, was die Kinder selbst schon gesehen, erfahren und erlebt haben, und dies dadurch zur Klarheit der Erkenntniß zu erheben.

Natürlich müssen diese Stoffe in innerem Zusammenhange mit einer geführten Unterredung, also mit dem Stoffe des Anschauungsunterrichtes stehen und der Fassungskraft der Kinder nahe liegen, so daß eine ein-

[1]) Vgl. §. 5, S. 29 f.

fache natürliche Vermittelung des Verständnisses möglich ist, um dann dem Gedächtnisse dauernd eingeprägt werden zu können. Eben so selbstverständlich ist es, daß Stoffe mit einem läppischen, nichtssagenden Inhalte, der wohl gar noch in einer mangelhaften, unschönen Form auftritt, sorgfältig zu vermeiden sind, und streng darauf zu halten ist, daß nur solche ausgewählt werden, welche dem Geiste und Herzen der Kinder eine wirklich gesunde, stärkende und belebende Nahrung zuführen.

Indes ist auch hier wieder darauf hinzuweisen, daß das Sittlich-Religiöse im Anschauungsunterrichte eben so wenig und geflissentlich in den Vordergrund gerückt werden darf, als das Sprachliche oder das Reale. Wie man in neuerer Zeit allen Unterricht hat in den Dienst der Religion stellen wollen, so ist auch der Anschauungsunterricht von diesen Bestrebungen nicht unberührt geblieben. Theils in einzelnen Schriften, theils in pädagogischen Blättern, die, wie das Schulblatt für die evangelischen Seminare Schlesiens oder der Süddeutsche Schulbote u. a., der regulativischen und orthodoxen Richtung huldigen, hat man dem Anschauungsunterrichte vorwiegend die Aufgabe gestellt, das Kind zum Höchsten hinzuführen, da ihm dieses, wie Jean Paul sich ausdrückt, so nahe liege wie das Niedrigste und es eher nach der Sonnenuhr als nach der Stadtuhr rechne. Zu diesem Behufe hat man den Anschauungsunterricht im Anschlusse bald an das Kirchenjahr, bald an die biblische Geschichte betrieben wissen wollen. Den originellsten Einfall hat in dieser Beziehung jedenfalls der Pfarrer Jäger entwickelt[1]), der für den Gang desselben die sechs Schöpfungstage zu Grunde legt! Pfarrer Völter, dessen Ansichten über den Anschauungsunterricht wir schon oben mitgetheilt haben[2]), verlangt (neben der Natur) als zweites Fach des Anschauungskursus die biblische Geschichte. Während also die eine Hälfte des Anschauungsunterrichtes Naturgeschichte ist, die sich ja auch mit religiösen Flittern herausputzen und behängen läßt, erhält die andere ganz eine religiöse Färbung und wird zum Religionsunterrichte. Ueberhaupt ist bei Völter der Name „Anschauungsunterricht" das bloße Aushängeschild für den reinen Real- und Religionsunterricht, der natürlich, wie aller Unterricht, anschaulich betrieben werden soll.

Wir können uns mit einem solchen Vorschieben der Religion schon um deswillen nicht befreunden, weil dadurch eine gefährliche Verfrühung dieses hochwichtigen Gegenstandes und infolge dessen eine Abstumpfung des kindlichen Gemüthes für denselben begünstigt wird; wir

---

[1]) Jäger, der Anschauungsunterricht ꝛc. Stuttgart, Balser 1864.
[2]) Vgl. §. 8, S. 45.

sind um so weniger damit einverstanden, wenn gar die Religion schon auf der unteren Stufe, wie es häufig der Fall ist, als selbständiger Unterrichtsgegenstand auftritt, was wir für jedes Fach verwerfen, da aller Unterricht hier ein geschlossenes Ganzes bilden soll, wovon noch später die Rede sein wird.[1]) Aber auch dann, wenn die biblische Geschichte nur der leitende Faden sein soll, welcher die einzelnen Anschauungsübungen zusammenhält, müssen wir uns dagegen erklären, da der Anschauungsunterricht dann seinen Zweck vollkommen verfehlen muß. Und selbst wenn dies nicht der Fall wäre, so erscheint doch die biblische Geschichte als durchaus ungeeignet für den Elementarunterricht.

Bei den namentlich durch die politische Reaktion des vorigen Jahrzehntes begünstigten Verirrungen, alles auf die Bibel zu bauen und „biblische" Naturlehre, „biblische" Seelenlehre in den Schulen einzuführen, um die Leute mit Gewalt religiös und „christlich" zu machen, mußte es sich auch der Anschauungsunterricht gefallen lassen „biblisch" oder doch wenigstens „christlich" angestrichen zu werden.[2]) Weil das Christenthum aus dem Judenthume hervorgegangen ist und jedes Kind den Entwickelungsgang der Menschheit an und in sich durchlaufen sollte, so mußte natürlicherweise mit der biblischen Geschichte des alten Testamentes der Anfang gemacht werden — das Gesetz ist ja unser Zuchtmeister gewesen auf Christum! Und weil die Kinder überhaupt gern Geschichten hören und die biblische Geschichte die Begebenheiten in so einfacher, schlichter, dramatischer Weise erzählt, so meinte man erst recht, daß sie wie keine andere für den Anfang des Schulunterrichtes geeignet sei. Von solchen Ansichten geleitet, begnügte man sich nicht etwa damit, eine Auswahl aus den biblischen Geschichten des alten wie neuen Testamentes zu treffen, sondern man bot sie den eben in die Schule eingetretenen Kindern vom ersten Tage an oft in haarsträubendem Uebermaße als geistige Speise. Zweiundfünfzig biblische Geschichte à la Hübner oder Rauschenbusch oder Zahn u. a., anhebend mit der mosaischen Schöpfungssage bis zur Zeit der Makkabäer, hielt man für ein normalmäßiges Pensum, das im ersten Schuljahre zu absolviren sei, worauf dann im zweiten Schuljahre die neutestamentliche Geschichte in derselben Ausdehnung folgte. Das ist nichts Uebertriebenes oder Verjährtes, man kann es heutzutage noch in Stadt- und Landschulen erleben.

---

[1]) Vgl. §. 14 f.

[2]) Auch Leipzig hat in dieser Beziehung dem Zuge jener Zeit seinen Tribut gezahlt und auf dem Stundenplane der Elementarklassen einer Bürgerschule „religiöse Denkübungen" eingeführt, — wenn auch vielleicht nur auf dem Papiere.

Die biblischen Geschichten können in der Elementarklasse keinen anderen Zweck haben, als durch die Darlegung gewisser Lebensverhältnisse und sittlicher Handlungen das sittliche und religiöse Gefühl der Kinder zu bilden. Als erstes Erforderniß dazu muß aber festgehalten werden, daß die Begebenheiten, welche erzählt werden, dem Anschauungskreise und dem Verständnisse der Kinder nahe liegen, was von den alttestamentlichen Geschichten durchaus nicht behauptet werden kann. Das Hirtenleben Abrahams, die Opferung seines Sohnes Isaak, das Verkaufen des Josef u. a. liegt ganz außerhalb des Anschauungs- und Erfahrungskreises der Kinder und ist ihnen daher durchweg unverständlich. Andere Erzählungen wieder führen die Gefahr mit sich, die Vorstellungen der Kinder und ihr sittliches Urtheil geradezu irre zu leiten, theils weil sie unseren heutigen sittlichen Begriffen, mit denen auch schon das Kind getränkt ist und in denen es erzogen werden soll, geradezu entgegenlaufen, theils weil sie von der traditionellen dogmatisch-kirchlichen Schriftauslegung in einseitiger Weise ausgebeutet werden. Man denke nur z. B. an die den ersten Menschen infolge des Sündenfalles als Strafe auferlegte lebenslängliche Arbeit, oder an die jüdische Idee Gottes, der wiederholt seinen Menschenkindern das gebietet, was uns als unsittlich erscheint und sich mit unserm geläuterten christlichen Gottesbegriffe nicht vereinigen läßt; oder man denke an die Geschichte des Jakob und Esau, ersterer schlau, unredlich, eigennützig, mißtrauisch, furchtsam bis zur Kriecherei — aber von Gott zum Stammvater des jüdischen Volkes auserwählt; letzterer dagegen, wenn auch hitzig und leidenschaftlich, doch gerade, offen, versöhnlich, ohne Falsch, — aber von Gott verstoßen. — Dazu kommt, daß diese Geschichten Wort für Wort in der Sprache der Bibel erzählt werden sollen, um ja kein Haar breit von „Gottes Wort" abzuweichen, obgleich die Ausdrücke und Redewendungen derselben den Kindern vielfach fremd und unverständlich bleiben. — Von solchen Gesichtspunkten aus betrachtet können die biblischen Geschichten, trotz des in ihnen vorherrschenden einfachen Tones weder als passender Stoff für den ersten Schulunterricht, noch als Anknüpfungs- und Leitepunkte für den Anschauungsunterricht betrachtet werden; sie lassen den vorhandenen Vorstellungskreis des Kindes ganz unberücksichtigt, statt von ihm auszugehen, und impfen dem Kinde Vorstellungen ein, die zu unserer heutigen christlichen Weltanschauung häufig in grellem Widerspruche stehen.

Selbst die Vertheidiger der biblischen Geschichten können die in ihnen liegenden Schwierigkeiten nicht in Abrede stellen, welche vor allem in der „sehr abweichenden Zeit mit ihren gesellschaftlichen Formen, Einrichtungen, Sitten, Gebräuchen, Gesetzen ꝛc." und in dem „fremden Schauplatze der

Geschichte liegen, ohne dessen Kenntniß die Geschichte in der Luft hängt und ein Gemälde ist, das aus Staffage ohne Landschaft besteht".[1]) Aber trotzdem hält man sie als ersten Lehrstoff zum Zwecke der sittlichen und religiösen Bildung der Kleinen für unersetzlich; die Kinder sollen ja nun einmal mit dem Beginne der Schulzeit in eine durchaus „fremde Welt" eingeführt werden, und nun muß man die unleugbar vorhandenen Schwierigkeiten auf irgend eine Weise zu heben suchen. Völter denkt dieselben durch Beschreibungen, Erklärungen, bildliche Veranschaulichungen, z. B. Bild oder Modell eines orientalischen Zeltes oder Hauses, durch „landschaftliche Schilderungen einzelner Gegenden und Orte: der Wüste, der Oase Elim, von Jerusalem u. dergl." zu überwinden. Das kann wohl auf einer späteren Unterrichtsstufe gelingen, wo durch die genauere Bekanntschaft mit der heimischen Natur sich leichter Analogien zur Erklärung und Veranschaulichung der Natur- und Lebensverhältnisse des Orientes finden lassen; bei den Kleinsten aber, die noch nicht einmal in ihrer Umgebung — im eigentlichen Sinne des Wortes — zu Hause und heimisch sind, denen also jeder aus ihrer Erfahrung und Anschauung genommene Maßstab für die Fremde fehlt, muß das durchaus mißglücken. Denn auch die meisterhafteste Schilderung einer Wüste oder Oase, selbst die treffendste Beschreibung der jüdischen Sitten und Gebräuche einer grauen Vorzeit wird den Kleinen das Verständniß derselben nicht aufschließen. Erst das Nahe, dann das Ferne! — Kann also von „Anschauungen" hier gar nicht die Rede sein, so erscheint es als eine um so größere Verirrung und läuft bei dem unabweislichen Bedürfnisse eines wirklichen Anschauungsunterrichtes auf eine arge Täuschung hinaus, wenn man biblische Geschichte für „Anschauungsunterricht" ausgiebt.

Wenn man richtige, auf dem Bedürfnisse und der gesunden Entwickelung der Kindesnatur fußende pädagogische Grundsätze als Maßstab der Brauchbarkeit an die biblischen Geschichten legt, so bleibt nur eine äußerst bescheidene Zahl solcher übrig, welche im Anschauungsunterrichte verwendet werden können. Und das ist auch gar kein Schaden. Bietet doch unsere deutsche Literatur, die auf unser gesammtes Denken und Empfinden den mächtigsten Einfluß ausgeübt und es durchsäuert hat, in ihren köstlichen Sagen, Märchen, Kinderliedern 2c. einen reichen Ersatz dafür, und diese sind ein viel passenderer und faßlicherer, weil dem Gemüthe und Verständnisse eines deutschen Kindes näher liegender Stoff, als jene poetischen Erzählungen des Morgenlandes, die das Kind ohne

[1]) Völter, im 2. Artikel über Anschauungsunterricht in der Schmid'schen Encyklopädie.

Unterschied als unleugbare Thatsachen hinnehmen muß. Und wenn es als die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes zu betrachten ist, die vorhandene Bildung der unter deutschen und christlichen Einflüssen herangewachsenen Kinder zum Ausgangspunkte zu nehmen und in derselben Weise fortzusetzen, warum will man denn nicht lieber den reichen Schatz der von deutschem und christlichem Geiste durchwehten und getragenen Stoffe ausbeuten und für die Gemüthsbildung fruchtbar machen, statt das Kind in eine Welt völlig fremder und unchristlicher, Jahrtausende hinter uns liegender Anschauungen und Vorstellungsweisen hineinzuzwängen, die es bei einer gesunden Entwickelung doch wieder aufgiebt, weil sie nicht mit seinen bereits gewonnenen Vorstellungen und mit dem gesammten Zeitbewußtsein in Einklang zu bringen sind? [1])

Alles was Religionsunterricht heißt, gehört auf der unteren Stufe dem eigentlichen Anschauungsunterrichte an und spielt nur insofern in diesen hinein, als die sittlichen und religiösen Momente, welche bei der Betrachtung der den Kindern in der Hauptsache bereits bekannten Dinge und Erscheinungen der Natur und des Menschenlebens sich ungesucht darbieten, in der Unterredung Benutzung finden und durch poetische Stoffe von wirklichem Werthe, welche die Gemüthsbildung wahrhaft zu fördern versprechen und dem Gedächtnisse eingeprägt werden, eine hellere Beleuchtung und größere Anschaulichkeit empfangen. Einen vorwiegenden entscheidenden Hauptgesichtspunkt für den Anschauungsunterricht kann nach unserer Meinung der Religionsunterricht — unter welcher Form es auch immer sei — nicht abzugeben beanspruchen, noch viel weniger kann ihm eine ausgesprochene Sonderstellung in demselben zuerkannt werden. [2])

---

[1]) Im rechten Verständniß der Sache hatte denn auch der verstorbene Schuldirektor Vogel in Leipzig schon im Jahre 1833 den biblischen Geschichtsunterricht ganz aus der zweiklassigen „Elementarschule", welche die zwei ersten Schuljahre umfaßte, entfernt und die dem Religionsunterrichte zufallende Gemüthsbildung dem Anschauungsunterrichte überwiesen (vgl. Vogel, die Leipziger Bürgerschule, 1842 S. 21 f.), und so ist es auch in der Hauptsache bis auf den heutigen Tag an allen Leipziger Bürgerschulen gehalten worden. Welche Stoffe der Lehrer als für die sittliche und religiöse Bildung der Kinder geeignete dem Anschauungsunterricht anschließen wollte, blieb ihm selbst überlassen. Wenn trotzdem einzelne Abweichungen davon vorgekommen und namentlich im zweiten Schuljahre die biblischen Geschichten des alten Testaments in weiterer Ausdehnung (wohl gar selbständig neben den „Denk- und Gedächtnißübungen") behandelt worden sein mögen, so war das jedenfalls nicht die Schuld der gesunden Ansichten Vogels, sondern des leidigen Hängens am Herkömmlichen — vielleicht auch der Bequemlichkeit seitens der Lehrer.

[2]) Ueber die Ansichten des Prof. Ziller und seiner Schule, der sieben Grimm'sche Märchen in den Mittelpunkt des ersten Schulunterrichts stellt, welche zugleich als Anhaltepunkte für den Anschauungsunterricht dienen, vgl. §. 14.

§. 12. Wahl und Anordnung der Gegenstände des Anschauungsunterrichtes.[1])

Nachdem wir das Wesen und die einzelnen Seiten des Anschauungsunterrichtes betrachtet haben, erübrigt es noch, einiges über die Gegenstände hinzuzufügen, welche den Anschauungsübungen zu Grunde zu legen sind.

Bei der Frage, womit der Anschauungsunterricht zu beginnen habe, darf man wohl die Ansicht Herbarts als eine überwundene betrachten, daß er von der Einprägung besonderer Musterdreiecke zum Zwecke der leichteren und sicherern Auffassung aller räumlichen Gebilde ausgehen solle.[2]) Denn abgesehen davon, daß er hiernach von Anfang an eine geometrische Formenlehre wäre, die einen durchaus synthetischen Weg einschlägt, den wir schon oben nicht haben billigen können, so ließe er auch die vom Kinde erlangten Anschauungen und Vorstellungen ganz und gar bei Seite, ohne sich im geringsten um sie zu kümmern. Die Auffassung des Räumlichen geht ja beim Kinde nie von den Elementen der Gestalt, von Linien und Dreiecken aus, sondern von körperlichen Gebilden, die sich in seiner Umgebung befinden und die es in ihren Hauptzügen durch wiederholtes Sehen nach und nach kennen und mit einiger Sicherheit von einander unterscheiden lernt. Will daher der Unterricht naturgemäß verfahren, so muß er an die dem Kinde bereits in der Hauptsache bekannten sinnlichen Dinge anknüpfen und ihnen das geben, was ihnen in der kindlichen Auffassung an Bestimmtheit und gleichmäßiger Ausführung noch fehlt. Er wird also die Gegenstände und Erscheinungen der Natur, der Kunst und des Menschenlebens, soweit das Kind mit ihnen in Berührung gekommen ist und sie, wenn auch nur oberflächlich, kennen gelernt hat, zum Ausgangspunkte nehmen und zu aufmerksamer Betrachtung vorführen, um die Kinder vorerst in ihrer nächsten Umgebung zu orientiren, mit der sie täglich verkehren und für die sie sich am stärksten interessiren; dagegen wird er alles ausschließen, was jenseits des geistigen Horizontes und des gegenwärtigen Standpunktes der Kinder liegt. Seltene Gegenstände und Vorfälle sind höchstens dann zu besprechen, wenn sie wirklich an den Augen der Kinder vorübergegangen sind und, noch in lebhafter Erinnerung stehend, Gelegenheit

---

[1]) Vgl. hierzu Waitz, allg. Pädagogik, §. 9.

[2]) Herbart, Abc der Anschauung, I. Abschn., 1. u. 2. Kap.

bieten, die Auffassungsweise des Kindes kennen zu lernen und zu berichtigen. Immerhin werden solche Besprechungen nur zu den Ausnahmen gehören, und die heimische Natur bietet in der Menge und Manchfaltigkeit ihrer Erscheinungen eine so reiche Auswahl zu unmittelbaren Anschauungen dar, daß der Lehrer nicht nöthig hat, sich in entfernte Länder und fremde Erdtheile zu verirren, um von dorther sich die der wirklichen Anschauung nicht einmal zugänglichen Stoffe für seine Uebungen zu holen.[1]) Und sicherlich verlohnt es sich der Mühe, die Kinder schon von früh auf an der Anmuth ihrer heimischen Natur Geschmack finden zu lehren, um sie vor der späteren jämmerlichen Blasirtheit zu bewahren, die nur immer hinaus verlangt in die weite Welt, wo eine Menge großartige Ansichten heißhungrig verschlungen werden können und „für den groben Geschmack landschaftlicher Pfeffer wächst.“[2]) Mit der Kenntniß der heimischen Natur aber, die durch den Unterricht auf den folgenden Stufen zu einem immer tieferen Verständnisse gelangt, muß naturgemäß auch die Liebe zum Vaterlande wachsen, selbst wenn es keine so großartigen Züge, wie etwa die Alpenwelt, aufzuweisen hat.

Das andere, worauf bei der Wahl der Gegenstände ein ganz besonderes Gewicht gelegt werden muß, ist, daß aus dem Kreise des den Kindern Bekannten nur dasjenige herausgehoben wird, was für die Bildung der kindlichen Anschauungen, für die Uebung der kindlichen Auffassungskraft, für die Läuterung und Bereicherung des kindlichen Gedankenkreises wirkliche Bedeutung hat. Im Hinblicke auf das weite Arbeitsfeld, das der Schule vorliegt, hat sich die Pädagogik schon längst dahin ausgesprochen, daß aus dem Umfange der einzelnen Lehrfächer nur das Wichtigste und Werthvollste auszuwählen sei, daß dem Kinde nur das dargereicht werde, was der Auffassung und des Behaltens wirklich würdig ist, was einen dauernden Werth hat und darum verdient in bleibenden Besitz überzugehen, was auch dem Erwachsenen nicht als abgeschmackt und kindisch erscheint, dessen er sich vielmehr selbst im reiferen Alter noch gern erinnert.[3]) Dieser Grundsatz muß, wie auf jeden Unterricht, so auch auf den Anschauungsunterricht seine Geltung behaupten. Auch dieser soll dem Kinde nur das Werthvollste und Beste vorführen und das kindliche Interesse nur an würdige und wichtige Gegenstände anschließen, nicht aber an unwichtigen und werthlosen Dingen, an

---

[1]) Vgl. §. 8, S. 47.

[2]) Roßmäßler, der naturgeschichtliche Unterricht, Leipzig 1860, S. 23 f., — ein Schriftchen, das allen Lehrern nicht warm genug empfohlen werden kann.

[3]) Vgl. Ziller, Grundlegung ꝛc. S. 283.

Töpfen und Tiegeln, an Schuhen und Stiefeln, an Haken, Bürsten und Nägeln u. dergl. aufreiben.

Häufig genug hat man beim Anschauungsunterrichte diesen Grundsatz aus den Augen verloren und jeden Gegenstand und jeden Stoff, selbst den trivialsten für gut genug gehalten, um ihn zur Besprechung und Betrachtung zu bringen. Man wurde dazu durch die Gegensätze zwischen formaler und materialer Bildung verleitet, welche sich in der pädagogischen Welt lange Zeit breit gemacht und einen heftigen Streit entzündet haben, bei dem sich die Wagschale mehr auf die Seite der formalen Bildung, der Bildung der „Kraft" (des Denkens) neigte, und der eine heillose Verwirrung der Begriffe hervorgerufen und sich auf dem Gebiete des Unterrichts schwer gerächt hat. Denn da sich Uebungen zum Zwecke der Bildung und Stärkung der „Kraft" in gewissem Grade an jedem beliebigen Stoffe anstellen lassen, so lag die Verirrung nicht weit, den Stoff überhaupt als gleichgiltig anzusehen. Und in der That war man mit den „unmittelbaren Denkübungen" nahezu auf dem Punkte angekommen, über nichts zu reden und die Kinder an nichts zu bilden, was den regulativisch gesinnten Gegnern einer vernünftigen Geistesentwickelung eine willkommene Handhabe zu den maßlosesten und hämischsten Angriffen auf die ganze neuere Pädagogik darbot.[1]) — Nachdem man aber über das Nutzlose und Nichtige, ja Widersinnige jenes Streites zur Besinnung gekommen ist, hat man auch den Stoff wieder mehr zu Ehren kommen lassen. Formale Bildung (in dem angegebenen Sinne) läßt sich ja niemals ohne eine Materie denken, an welcher sie gewonnen wird, und diese Materie ist eine keineswegs gleichgiltige Sache. Denn um die Kraft des Kindes in That und Wahrheit zu bilden, muß es auch eine gesunde und wahrhafte Kost, nicht Steine statt des Brotes erhalten, und nur an wirklich werthvollen Stoffen läßt sich auch eine gediegene Bildung gewinnen.

Dem Verlangen, die Bildung des Kindes nur an wirklich bedeutungsvollen Gegenständen zu betreiben, welche wegen ihres wechsellosen Werthes hinterher nicht als unnützes Material auf die Seite geschoben und nur zum Vergessen gelernt werden, — diesem Verlangen sollte schon die Rücksicht auf die möglichste Ausbeutung der Schulzeit den kräftigsten Nachdruck geben; denn die an unnütze Dinge vergeudete Zeit wäre ja für ungleich wichtigere Gegenstände verloren. Wer aber, — mit Berufung auf Pestalozzi, der ja auch, wie uns Ramsauer erzählt[2]),

[1]) Vgl. Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan, S. IV ff. XIII f., XXI ff.
[2]) Ramsauer, kurze Skizze meines Lebens, 1838, S. 8 f.

mit seinen Kindern stundenlang über einen Riß in der Tapete gesprochen hat, — behaupten wollte, daß dem Kinde ein Ding so wichtig und interessant sei als das andere, der Strumpf wie der Vogel, der Stiefelknecht wie die Blume, ja daß dem Kinde ein Topf, ein Bohrer, eine Wurst ungleich interessantere Sachen seien als eine zerrissene Tapete, der würde sich in einer groben Täuschung befinden; denn schon das jüngere Kind macht thatsächlich einen gar großen Unterschied zwischen den Dingen und fühlt sich von den einen mehr angezogen, als von den anderen. Nun lassen sich wohl auch fade Sachen durch eine gehörige Zuthat künstlicher Reizmittel — wie schlechte Speisen durch starke Gewürze — schmackhaft und den Kindern interessant machen, aber nahrhaft und bildend werden sie deshalb immer noch nicht, und das durch künstliche Mittel erweckte Interesse ist himmelweit verschieden von dem unmittelbaren Interesse, das aus dem Stoffe selbst herauswächst und das zu erzeugen eine der ersten Aufgaben des Unterrichts ist. — Darum muß der Grundsatz die sorgfältigste Beachtung finden, daß im Anschauungsunterrichte alles bei Seite zu lassen ist, was des Auffassens und Behaltens nicht werth erscheint, und daß nur das zur Betrachtung gelangt, was der wirklichen Bildung des Kindes einen schätzbaren Beitrag zu liefern verspricht und das kindliche Interesse unmittelbar zu wecken und zu fesseln geeignet ist.

Von diesem Gesichtspunkte aus nehmen die Naturgegenstände unbestritten die erste Stelle ein. Schon nach Form und Gestalt, nach Farbe und Glanz, nach ihrer Struktur und ihren Eigenschaften zeigen sie eine Manchfaltigkeit, Vollkommenheit und typische Regelmäßigkeit, wie keine anderen, und dann haben sie für jeden Menschen ein bleibendes, theils intellektuelles, theils ethisches und ästhetisches Interesse, nicht nur weil sie den Stoff zu den Erzeugnissen der menschlichen Kunstfertigkeit liefern, sondern auch weil sie das ewig sich verjüngende Leben der Natur uns lebhaft vor Augen stellen. Selbst das kleinste Kind fühlt sich von allem Lebendigen angezogen, dessen manchfaltige Beweglichkeit und Veränderung unausgesetzt ein mäßiges Spiel seiner sinnlichen Vorstellungen unterhält. Die meistentheils stetigen Veränderungen, denen die Naturgegenstände unterworfen sind, die Gesetzmäßigkeit, mit welcher die Naturerscheinungen verlaufen, bieten die beste Gelegenheit dar, die genaue Beobachtung sowohl, als auch die Vergleichung der einzelnen Gegenstände und ihrer Theile, die Zusammenfassung der gleichen Merkmale, die Unterscheidung des Wesentlichen vom Zufälligen, der Ursache von der Wirkung ꝛc. zu üben. Nach dem allen ist uns in der Natur das beste Mittel gegeben, die Anschauung der Kinder wahrhaft zu bilden und ihnen die für alle weitere geistige Ausbildung nothwendigen Grundoperationen geläufig zu

machen.[1]) Außerdem wird durch die anschauliche Kenntniß der Natur die rechte Auffassung unseres Verhältnisses zu ihr, und dadurch wieder mittelbar die Bildung reiner, klarer, sittlicher Begriffe wesentlich mit bedingt.

Erst in zweiter Linie kommen die Kunstprodukte in Betracht, da sie eines eigenen Lebens entbehren, da ihre Formen größtentheils zufällige und selbst soweit sie der Natur entlehnt wurden, ziemlich willkürliche sind, da sie im allgemeinen das Interesse nicht in dem Maße in Anspruch nehmen können, wie die Erzeugnisse der Natur. Dabei ist noch zu berücksichtigen, daß die Betrachtung der Kunstprodukte, der Geräthschaften, Kleidungsstücke, Handwerkszeuge u. dgl. gar zu leicht in eine Belehrung über die Art und Weise ihrer Verfertigung, ihres Gebrauches u. s. w., in eine weitschichtige und prinziplose Mittheilung eines „gemeinnützigen", Allerlei ausartet, das, wie wir gesehen haben[2]), nicht im Zwecke des Anschauungsunterrichtes liegt. Gerade aus diesem Gebiete werden die vielen unwichtigen, nichtssagenden, faden Gegenstände entlehnt, welche noch vielfach im Anschauungsunterrichte sich breit machen und die Gegenstände der Natur unverantwortlich beeinträchtigen[3]), welche aber die gebildete Anschauung später, wenn es sich nöthig macht, mit der größten Leichtigkeit auffaßt.

Es versteht sich wohl nach dem Gesagten von selbst, daß bei der Auswahl der Stoffe für den Anschauungsunterricht der Lebenskreis und die Umgebung des Kindes, in der es aufgewachsen ist, nicht unberücksichtigt gelassen werden könne, wenn der Anschauungsunterricht sich auf dem vorhandenen Vorstellungskreise der Kinder aufbauen soll; denn das Dorfkind bringt andere Anschauungen und Erfahrungen mit zur Schule, als das Stadtkind, das Kind der Ebene andere, als das des Gebirges, das des Binnenlandes andere, als das an der See wohnende ꝛc.

Was nun die Reihenfolge, die Anordnung der Gegenstände, also den Lehrgang betrifft, so herrschen darüber noch verschiedene Meinungen. Manche wollen die Bestimmung der Reihenfolge ganz dem Belieben des Lehrers, den äußeren Veranlassungen ꝛc. überlassen; andere verlangen auch hier, wie in jedem Unterrichte, einen festen Plan, einen geordneten Gang. Wir müssen uns auf die Seite der letzteren stellen. Denn so schön es auch klingen mag, wenn man sagt: „So wie das Leben die manchfachsten Erscheinungen oft in schnellem Wechsel vorüber führt,

---

[1]) Vgl. §. 4, S. 23.
[2]) Vgl. §. 8, S. 45 ff.
[3]) Vgl. hierzu §. 16: Die Vogelsche Methode.

so steht dem Dorfschullehrer (und dem Stadtschullehrer wohl auch!) in der Mitte seiner Kleinsten auch noch die schöne Freiheit unverkümmert zu, nach Herzens Belieben (!) ein Bild nach dem anderen aus dem vollen Leben zu greifen und es so mit den Kindern zu beschauen, wie es ihm und ihnen gefällt und behagt"(!) [1]): so ist doch damit dem unordentlichen Durcheinander, der Zerfahrenheit und der damit zusammenhängenden bedenklichen Folgen für die Aufmerksamkeit und das verweilende Interesse des Kindes Thor und Thür geöffnet, und was Göthe den Schauspieldirektor im Faust sagen läßt:

„So schreitet in dem engen Breterhaus
Den ganzen Kreis der Schöpfung aus,
Und wandelt mit bedächtger Schnelle
Vom Himmel durch die Welt zur Hölle." —

Das wird hier thatsächlich, und oft noch nicht einmal mit „bedächtiger" Schnelle zur Ausführung gebracht. Den angeregten Bedenken gegenüber vermag selbst die für ein derartiges Verfahren angeführte Begründung nicht Stich zu halten, daß „das Ganze seine Einheit durch die Einheit des Zweckes aller einzelnen Betrachtungen" erhalte (Goltzsch), oder „daß jede Uebung für sich ein abgeschlossenes Ganze ausmache" (Wurst).[2]) Wenn auch nicht in Abrede gestellt werden kann, daß alle einzelnen Betrachtungen einen Zweck haben, den nämlich, der dem ganzen Anschauungsunterrichte vorgezeichnet ist, und wenn man selbst der Forderung zustimmen muß, daß jede Uebung ein geschlossenes Ganzes für sich bilde, so ist es dennoch wohl ein großer Unterschied, ob alle einzelnen Uebungen zusammen eine bunte Musterkarte bilden, die man „nach Herzens Belieben" jeder willkürlichen Metamorphose unterwerfen kann, oder ob sie unter einander in einem inneren Zusammenhange stehen, — ein Unterschied, der die Erreichung des Gesammtzweckes nicht unwesentlich berühren muß. Denn die Anschauungen und Vorstellungen, welche die Kinder bereits besitzen, stehen in einem besonderen Verhältnisse zu einander. Bald sind es ähnliche, die zusammentreten, bald sind es wichtigere, begründende, die den anderen vorausgehen müssen 2c., und dies Verhältniß kann bei der Anordnung der einzelnen Uebungen nicht ohne bedenkliche Nachtheile bei Seite gesetzt werden, es ist dasselbe vielmehr als ein für die Reihenfolge der zu betrachtenden Gegenstände und Erscheinungen maßgebendes und entscheidendes Moment anzusehen und festzuhalten; darauf sind ja auch die bekannten Unterrichtsregeln „vom

[1]) Goltzsch, a. a. O. S. 66.
[2]) Vgl. auch Harder a. a. O. S. XXIX.

Nahen zum Fernen", „vom Einfachen zum Zusammengesetzten", „vom Leichtern zum Schwerern" u. a. basirt, und man wird deshalb, wo es sich z. B. um die Betrachtung von Pflanzen, um die Auffassung von Blütenformen u. dgl. handelt, die einfacheren und leichteren (typischen) Formen vorangehen lassen, um daran die Auffassung zu üben und von da aus in stetigem Fortschritte zur Auffassung der schwierigeren und zusammengesetzteren fortzuschreiten.

Trotzdem ist es nicht nöthig, ja nicht einmal wünschenswerth und praktisch, alle einzelnen Uebungen in ein strenges System hineinzuzwängen, so daß man etwa die ausgewählten Gegenstände von dem logischen Schema der Wissenschaft abhängig machte und die zu betrachtenden Pflanzen oder Thiere in einer der Wissenschaft entsprechenden Anordnung vorführte und behandelte. Unbeschadet der eben angedeuteten Punkte und einer methodisch zweckmäßigen Aufeinanderfolge der Gegenstände läßt sich doch damit eine gewisse Freiheit und Abwechslung in den Uebungen recht gut vereinbaren, welche auch dem abwechselnden Leben und Treiben des bisherigen Kindeslebens Rechnung trägt. — Nun hängt aber das Kind mit größerer Unmittelbarkeit als der Erwachsene — dessen Seele von dem Getriebe abstrakter Vorstellungsmassen vorzugsweise bewegt wird — mit der Natur zusammen; Auge und Ohr, Sinn und Gemüth werden ihm ungestört in Anspruch genommen von dem wechselnden Leben in der Natur und von den Freuden und Annehmlichkeiten, wie von den kleinen Leiden und Unannehmlichkeiten, welche der Lauf des Jahres in seinem Gefolge hat. Darum empfiehlt es sich, den gesammten Stoff des Anschauungsunterrichtes in den Rahmen der vier Jahreszeiten zu fassen. Wenn der Frühling die Erde weckt und den Garten mit Blumen schmückt, wenn des Sommers Hitze der Felder wogende Saaten reift, wenn der Herbst uns reiche Gaben spendet und in des Winters Schnee hinein der Lichterglanz des Christbaums strahlt, da sollen auch die Kinder in der Schule davon erfahren und davon erzählen und reden und singen können.

Nehme man immerhin die Schulstube und die Gegenstände derselben zum Ausgangspunkte des Anschauungsunterrichtes, um die Kleinen in dem Raume, der sie für eine Reihe von Jahren mehrere Stunden des Tages aufnehmen soll und der selbst die lebhafteren verstummen macht, weil er ihnen fremd ist und sie die alten gewohnten Eindrücke ihrer bisherigen Umgebung nicht wieder finden läßt, — um so eher heimisch zu machen und einzugewöhnen; aber man klammere sich nicht pedantisch und sklavisch für viele Wochen an diese vier engen und nackten Wände, an die paar Geräthschaften, die sie umschließen, oder gar an den Zweck und Nutzen der Schule und an die verschiedensten Pflichten der Schüler, sondern man

trete bald mit ihnen hinaus in das Leben, das auch sie mit leben. Das Haus und seine Einrichtung, seine Bewohner und ihr Verhältniß zu einander, ihre Bedürfnisse und Beschäftigungen, — weiterhin die Umgebung des Hauses, der Wohnort, Garten und Feld, Wiese und Wald mit ihren Thieren und Gewächsen, die bekannten Erscheinungen der Natur, des Himmels wechselndes Angesicht — kurz alles, was der wirklichen Anschauung zugänglich und der Besprechung werth ist, was den Kindern bekannt ist und was man ihnen, sei es in natura oder doch wenigstens in Modellen oder Abbildungen vorführen kann, das bringe der Anschauungsunterricht den Kindern zum tieferen Verständniß. Auf sogenannte innere oder intellektuelle Anschauungen, d. i. auf das bloße Wort reproduzirte, nicht von gegenwärtigen Dingen und Erscheinungen herrührende Vorstellungen darf sich der Unterricht niemals verlassen wollen, da diesen Erinnerungsbildern diejenige Bestimmtheit und Lebhaftigkeit noch abgeht, die er nothwendig voraussetzen muß, wenn er wirklichen Erfolg haben und nicht in ein müßiges Gerede, in eine leere Schwätzerei umschlagen soll. Höchstens können sich die Wiederholungen an dieselben halten, um zu erfahren, wie reif die Anschauung ist und wie scharf und genau die Einbildungskraft die Bilder der früher betrachteten Gegenstände aufgefaßt hat und wieder aufzurollen vermag.

Sind auf dem beschriebenen Wege die Gegenstände und ihre Theile hauptsächlich nach ihren Maß-, Gestalten- und Größenverhältnissen deutlich aus einander getreten, vielseitig auf einander bezogen und durchgesprochen, sowie nicht weniger nach ihrer Bedeutung im Leben, ihrer Beziehung zum Menschen ꝛc. aufgefaßt worden, so läßt sich „daran eine Reihe von Aufgaben knüpfen, die das Kind mit den gewonnenen Mitteln theils für sich, theils — und hauptsächlich anfangs — unter Anleitung des Lehrers zu lösen vermag; diese hat sich jedoch immer auf die nöthigsten Andeutungen zu beschränken und darf nie zu weit forthelfen, um das eigene Suchen nicht zu ersparen. Beschreibungen von Gegenständen, Vergleichungen ähnlicher, Erzählungen des Verlaufs sinnlicher Ereignisse, Größenschätzungen, Messungen u. dgl. gehören hierher. Es werden dabei zuerst vom Kinde nur zusammenstellende Wiederholungen des früher einzeln Mitgetheilten verlangt, dann freiere Reproduktionen desselben mit Hinzufügung dessen, was etwa an dem betreffenden Gegenstande von ihm selbst bemerkt worden sein mag. Jedem solchen Versuche des Kindes geht, wenn er in seiner Art der erste ist, Belehrung über das daran vorkommende Neue und eine sich unmittelbar daran anschließende Einübung desselben voraus.“[1])

[1]) Waitz, allg. Pädagogik, S. 121.

Fassen wir nun unsere Ansicht über die Aufgabe des Anschauungsunterrichts zusammen, so geht sie dahin:

Derselbe hat seiner Natur und seinem Wesen nach die Bildung der bereits vom Kinde erlangten Anschauungen zum Zwecke. Indem er dieselben verdeutlicht, berichtigt und ergänzt, gruppirt und zusammenfaßt, den vorhandenen Vorstellungskreis des Kindes also klärt, vervollständigt und ordnet, liefert er der Einbildungskraft des Kindes sowohl, wie seinem ganzen Denken ein reiches, mit Bewußtsein beherrschtes Material zu weiterer Verwerthung.

Die zu betrachtenden Gegenstände müssen werthvolle, der Betrachtung wirklich würdige sein und erhalten ihre Anordnung mit Rücksicht auf den Wechsel der Jahreszeiten nach dem gegenseitigen Verhältnisse der Anschauungen, die sie repräsentiren.

Die mit dem Anschauungsunterrichte in engster Beziehung stehenden Zweige der Sinnen-, Sprach-, Real- und sittlich-religösen Bildung sind ihm ein- und untergeordnet. Die Bildung der Sinne wird durch die Auffassung der der Betrachtung vorliegenden Gegenstände erzielt; und da durch die bereicherten Anschauungen auch die sie bezeichnenden Wörter einen bedeutsameren Inhalt erhalten, und jene Betrachtungen immer in Form einer Unterordnung stattfinden, bei welcher die Kinder ihre Gedanken sprachlich richtig ausdrücken müssen, also im Hören, Verstehen und Sprechen der Muttersprache geübt werden, — so erhält dadurch zugleich die Sprachbildung eine wesentliche Förderung. Mit der genaueren Auffassung der Dinge und Erscheinungen, nicht nur in ihrer Vereinzelung, sondern auch in ihren Verhältnissen und Beziehungen zu einander, wird ferner die (reale) Kenntniß derselben erweitert, und durch die Benutzung der sich darbietenden sittlichen und religiösen Momente endlich, welche Gelegenheit zur Einwebung und Verflechtung poetischer Stoffe bieten, ist auch der Gemüthsbildung ihr Recht gewahrt.

Zweiter Abschnitt.

Die Stellung des Anschauungsunterrichtes.

Ueber die Stellung des Anschauungsunterrichtes in den Elementarklassen sind die Meinungen eben so getheilt, wie über die Aufgabe desselben, und das kann um so weniger befremden, als die Aufgabe, die man ihm setzt, zugleich die Stellung involvirt, die man ihm nun im gesammten Elementarunterrichte anzuweisen genöthigt ist.

Schon dadurch, daß man eins oder das andere der von uns unter ihm befaßten Elemente in den Vordergrund stellt und als leitenden Gesichtspunkt festhält, wird seine Stellung nach dieser oder jener Seite hin mehr oder weniger verschoben; dieselbe wird ganz untergraben, wo man ihm, — gleichsam als einer blöden Jugendeselei der bisherigen Pädagogik seit Pestalozzi — alle und jede Berechtigung in der Schule abspricht; und endlich kommt, wenn man dem nicht beipflichtet, noch sein Verhältniß zu den übrigen Unterrichtsgegenständen der Elementarklassen: Lesen, Schreiben und Rechnen in Betracht.

Nach diesen Seiten hin wollen wir die Sache einer weiteren Erwägung unterziehen.

§. 13. Verwerfung des Anschauungsunterrichtes.

So viele Freunde sich auch der durch Pestalozzi begründete Anschauungsunterricht sehr bald verschaffte, so sehr man die Wichtigkeit und Bedeutung desselben anerkannte und ihm allerorten eine Stätte bereitete, so fehlte es ihm doch gleichwohl bis auf den heutigen Tag nicht an Gegnern, die ihn rundweg verwarfen. Manche vermochten es sich nicht vorstellig zu machen, wozu es eigentlich besonderer Uebungen des Anschauens bedürfe, da sich dieses doch ganz von selbst lerne, und die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes doch vielmehr in die Aufnahme von

Ideen und Aussprüchen ausgezeichneter Männer zu setzen sei; andere hielten die Anschauungsübungen nur für einen nothwendigen Durchgangspunkt für die Ausbildung und Befestigung der von Pestalozzi vertretenen pädagogischen Grundsätze, und so wurde der Anschauungsunterricht theils als Unnatur, als unnütze pädagogische Künstelei hingestellt, theils als ein für die Gegenwart unverbindlicher, überwundener Standpunkt erklärt. —

Da „Sein oder Nichtsein" hier die Frage ist, so erscheint es nothwendig, und schon die Gerechtigkeit verlangt es, auch die Gegner des Anschauungsunterrichtes zum Worte kommen zu lassen und ihre Meinungen und Gründe zu hören. Schon zu Pestalozzis Zeiten erhoben sich Stimmen gegen den Anschauungsunterricht, und wir wollen eine derselben, die jedenfalls zu den wichtigsten jener Zeit gehört, hier anführen. Der baiersche Schul- und Studienrath Niethammer läßt sich im Jahre 1808 in seiner bekannten und berühmt gewordenen Schrift über Philanthropinismus und Realismus gegen den Anschauungsunterricht also vernehmen:

„Es ist ein unweiser Zeitverderb, sich mit Uebungen aufzuhalten, die der natürliche nothwendige Gebrauch der Kräfte von selbst mit sich bringt. Warum sollen wir denn Zeit damit verlieren, das Merken auf die Gegenstände der Außenwelt in besonderen Uebungen des Anschauens dem Kinde zu doziren, da seine erwachende Aufmerksamkeit von Natur auf jene Gegenstände gerichtet ist, die es allenthalben umgeben und mit mächtigem Reize anziehen? Oder warum sollen wir's zu einer eigenen Aufgabe des Unterrichts machen, in besonderen Uebungen der Sinne das Kind — ich will nicht sagen: überhaupt sehen, hören, fühlen ꝛc. zu lehren, welches ohnehin um wenig verständiger wäre, als wenn wir es lebendig sein lehren wollten; sondern nur: — bestimmter, schärfer sehen, hören, fühlen ꝛc. zu lehren, da es nur Augen, Ohren ꝛc. aufzuthun braucht, um darin jede nöthige Fertigkeit zu erlangen, und solche besondere künstliche Uebungen eines oder des anderen Sinnes nun als Medizin bei dem einen oder dem andern Kinde, wo ein Sinn von Natur verwahrlost ist, eine Anwendung finden? Jener vermeinte Vorzug der neueren Unterrichtsmethode, daß sie sich auch auf solche Uebungen ausbreitet, ist nur ein neuer Beweis, daß man sich in nichtswürdiger Künstelei gefällt. Oder sind wir wirklich schon ein so entnervtes und entartetes Geschlecht, daß man, was sonst nur als Heilmittel für Schwächlinge angewendet wurde, uns als allgemein nothwendiges pädagogisches Lehrmittel vorschlagen darf?"[1])

---

[1]) Niethammer, der Streit des Philanthropinismus u. Humanismus. Jena 1808, S. 298 f.

„Betrachtet man jene Uebungen des Anschauens auch bloß in der erstern Rücksicht als künstliche Richtung der Aufmerksamkeit auf Gegenstände der Außenwelt, so ist schon von dieser Seite der Nachtheil, den sie für wahre Bildung des Geistes haben, unverkennbar. Zuvörderst, indem so früh schon der Anfang damit im Unterrichte gemacht werden soll, kann der natürlichen Fähigkeit des Lehrlings zufolge die Betrachtung nur auf der Oberfläche verweilen, und es ist schon an sich ein Verlust, daß die kostbare Zeit mit einer Beschäftigung verbracht wird, die weder ernsthaft noch gründlich genug und kaum etwas mehr als eine Spielerei ist, bei welcher der Geist des Lehrlings weder formell noch materiell an rechter Bildung gewinnt. Sodann wird dadurch auch der Lehrling zu einer ernstlicheren Anstrengung nicht nur nicht vorbereitet und gestärkt, sondern vielmehr verwöhnt die spielende Beschäftigung mit Gegenständen (die er als Liebhaberei treiben würde, wenn sie ihm nicht zum Geschäft gemacht würde) als Geschäft zu betrachten, so daß er sich zur schwereren Beschäftigung dann schwer entschließt. Wann aber im Leben und wo soll die Gewöhnung zu dem nicht sowohl Schwereren, als vielmehr nur Beschwerlicheren geschehen, wenn sie nicht in der frühen Jugend, wo der Zwang anwendbar ist, geschehen will? Der größere Nachtheil aber ist, daß eben damit der Unterricht, als künstliche Einwirkung auf den Geist, gleich von Anfang an seine Hauptaufgabe versäumt, der natürlichen Entwickelung der intellektuellen Thätigkeit die unentbehrliche Nachhilfe zu leisten, ihr die Richtung auf die Innenwelt zu geben.“[1])

„Betrachtet man aber jene Uebungen des Anschauens in der andern Rücksicht als künstliche Zergliederung der Gegenstände in ihre Theile, Eigenschaften, Verhältnisse ꝛc., wodurch man den Geist zweckmäßig anzuregen glaubt, so wird die Warnung doppelt nöthig, daß für die wahre Bildung des Geistes nichts Nachtheiligeres vorgenommen werden kann, als das zu frühe Wecken eines zergliedernden Räsonnements über die Dinge der den Lehrling umgebenden Welt. Schon dadurch wird das frühe Einführen des Lehrlings in eine Art von Anatomie der äußeren Gegenstände verwerflich, daß es den ungetrübten klaren Sinn, der die Gegenstände ohne widernatürliche Zersplitterung ihrer freien Gestalt anspruchslos aufnimmt und, offen jedem Eindrucke, den die ihm noch ungetheilte Natur giebt, unbefangen sich der Welt erfreut, so früh schon unterbricht und früher, als es recht und gut ist, die Entzweiung in das kindliche Gemüth bringt. Soll uns zu der Unnatur die pädagogische Künstelei verführen, daß wir selbst dem Kinde nicht mehr seine Welt ein ungetrübtes Ganze bleiben

[1]) Niethammer, a. a. O. S. 301.

lassen wollen? Der junge Superklug, der den Baum, anstatt sich an seiner Gestalt zu ergötzen, in Wurzel, Stamm u. s. w. zergliedert und seine mathematischen Dimensionen aufzählt, ist ein Schiefkopf, der dem ungebildeten Naturkinde weit nachsteht, dem der Baum noch gar nichts weiter ist, als ein Ort, wo er Obst und Vogelnester sucht."[1])

„Die einzigen Anschauungsübungen, die als künstliche Richtung des Geistes in jeder Art des ersten Unterrichts unentbehrlich, sind die an Gegenständen der Innenwelt, welche nicht wie die der Außenwelt von selbst der Betrachtung stehen, sondern erst zum Stehen gebracht werden müssen. Diese Uebungen müssen aber früh anfangen, ehe der Geist seine Bildsamkeit dazu durch überwiegende Richtung auf die Außenwelt verliert; und es ist deshalb doppelter Verlust, die Bildungszeit mit Außendingen auszufüllen, die dem Geiste, so lange er zu einer tieferen Betrachtung noch nicht reif ist, nichts zu geben vermögen und ohnehin so unvermeidlich eine solche Breite unseres Lebens einnehmen."[2])

„Uebung des Anschauens geistiger Gegenstände als frühere Unterrichtsübung ist keine andere als Gedächtnißübung. Zum selbständigen Anschauen geistiger Gegenstände, d. h. zum selbständigen Auffassen der Ideenwelt ist der jugendliche Geist noch nicht reif, er muß vielmehr dazu erst geübt werden. Diese Uebung aber fordert, daß er vor allen Dingen geistige Gegenstände fixiren, zum Stehen bringen lerne. Dazu ist nöthig, daß sie ihm objektiv werden; objektiv aber werden sie in den Darstellungen derselben durch die Rede, in den Aussprüchen, in denen sie von geweihten und begeisterten Menschen eine Form erhalten haben, durch welche sie objektiv geworden sind. In dieser objektiven Form Ideen in sich aufnehmen, heißt geistige Gegenstände sich zur Anschauung bringen, und in dem Memoriren solcher Aussprüche ist sonach die Aufgabe für den Anfangsunterricht gelöst. Je mehr dieser Art der Lehrling zu lernen angehalten wird, desto reicheren Stoff sammelt er für die zweite Hauptperiode des Unterrichts, die Uebung des Urtheils; während sein Geist durch jene Beschäftigung des Memorirens solcher Gegenstände die manchfaltigste Uebung und Ausbildung anderer Art zugleich gewinnt."[3])

„Die Uebung des Urtheils kann an geistigen Gegenständen früher angefangen werden, ohne die Nachtheile zu bewirken, die oben von derselben Uebung der Kinder an Naturgegenständen an-

---

[1]) Niethammer a. a. O. S. 302 f.
[2]) Ib. S. 302.
[3]) Ib. S. 306.

gegeben worden sind. Außerdem wird auch an geistigen Gegenständen das Urtheil tiefer und gründlicher geübt, als an irgend einem Gegenstande der äußeren Anschauung der Fassungskraft des Kindes zufolge möglich ist.“[1]) — — —

Wir glaubten diesen längeren Auszug deshalb wagen und entschuldigen zu können, um unseren Lesern eine vollständige eigene Kritik des Niethammerschen Humanismus und seiner Meinung über den Anschauungsunterricht zu ermöglichen, und ihnen aus der Vergangenheit, der man sich leider bei pädagogischen Fragen nur zu oft entschlagen zu können glaubt, einige nicht uninteressante Anklänge an die Gegenwart zu bieten. Vide Regulative. Wir halten es für unnöthig, alle die Schiefheiten und Verkehrtheiten, welche in den Ansichten Niethammers zu Tage treten, zu widerlegen — schon unsere bisherige Auseinandersetzung entbindet uns dessen. Wie sehr ist doch dem Zeitgenossen der Geist der reformatorischen Bestrebungen Pestalozzis verschlossen geblieben! Wie gering ist sein Verständniß für die Natur des Gedächtnisses und der Anschauung! Das Gedächtniß, das den Philantropen gar nichts war, ist Niethammer das erste, das hauptsächliche; davon aber daß man nur memoriren lasse, was zuvor von dem Schüler angeschaut und verstanden werden ist, weiß er nichts. Uebung der Anschauung geistiger Gegenstände ist ihm nichts weiter als Gedächtnißübung. Und nun erst der Einfall, warum man dem Kinde das Merken auf die Gegenstände, die Anschauung doziren solle! Als ob bei den Anschaungsübungen, bei denen die Hauptthätigkeit auf den Schüler fällt, während der Lehrer nur leitet, von einem Doziren die Rede sein könnte! Von einem Unterrichte, bei dem nicht dozirt wird, hat Niethammer keine Ahnung, der ist ihm „nichtswürdige Künstelei“. — „Nichtswürdig,“ bemerkt hierzu schon Mager[2]) „nichtswürdig ist hier nichts, als daß man über Dinge schreibt, die man offenbar nicht versteht.“ —

Doch genug! — Auch in unserer Zeit hat der Anschauungsunterricht noch der Gegner so manche, die ihm gern den Abschied geben möchten. So behauptet Schlotterbeck[3]), der Anschauungsunterricht habe gegenwärtig, wo man eingesehen habe, daß jeder fruchtbringende Unterricht anschaulich ertheilt werden müsse, seine Mission erfüllt und „den Grund und Boden unter den Füßen verloren“. Derselben Ansicht ist Völter in dem früher angezogenen Artikel der Schmid'schen Encyklopädie, und

---

[1]) Niethammer a. a. O. S. 307.
[2]) Mager, die deutsche Bürgerschule. 1840. S. 240.
[3]) Sinnenbildung S. 58.

ebenso unumwunden spricht sich gegen den Anschauungsunterricht das erste preußische Regulativ vom 3. Oktober 1854 aus, in welchem es heißt: „Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben, sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einklassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle." —

Einen ausführlicheren Kommentar zu dieser Bestimmung des Regulativs giebt Goltzsch, wenn er sagt: „Die bisher in den Schulen vielfältig für sich bestehenden Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen ohne bestimmten Inhalt sind bei Seite zu stellen, nachdem am besten und augenfälligsten durch ihr Bestehen dargethan worden ist, daß durch derartige inhaltsleere, zufällige Denk- und Redeübungen nichts weniger als selbständige, weiterer Entwickelung fähige Denk- und Sprachbildung hat bewirkt werden können. Das Auffassen, Nachbilden und Aneignen werthvoller und inhaltreicher Gedanken anderer, wie sie in musterhaftem sprachlichen Ausdrucke sich in einem geeigneten Lesestoffe darbieten, mit dem sich das Kind lange und wiederholentlich zu beschäftigen hat, führt der Natur der Sache nach das im Denken noch ungeübte und wortarme Kind in seiner Denk- und Sprachbildung viel weiter, als die langweiligen und ermüdenden Uebungen im eigenen Denken an allerlei dürftigem Stoffe, der weder auf die Denkkraft, noch auf das Gemüth der Kinder anregend einzuwirken geeignet ist. Es vermag es niemand zu leugnen, daß das Kind vor seinem Eintritte in die Schule seine erste Denk- und Sprachbildung durchs Auffassen der Worte, Vorstellungen und Gedanken anderer erlangt hat, und es hat daher die Schule das Kind auf demselben Wege, insbesondere durch Darreichung eines geeigneten Lesestoffes, weiter zu führen, wenn dasselbe zu einer tüchtigen, inhaltreichen, fort und fort sich erweiternden Denk- und Sprachbildung gelangen soll, die es allmählich zu mehr und mehr selbständigem Nachdenken befähigt."[1]) — Vide Niethammer! —

Aber es ist mit dem Anschauungsunterrichte eine eigene Sache. Wo man ihn aufgiebt und verbannt, da steigt er immer wieder verjüngt empor und unter irgend einer Gestalt öffnet man ihm ein Hinterpförtchen zum erneuten Einzuge in die Schulstube, und unwillkürlich wird man an die Verse Göthes im Zauberlehrlinge erinnert:

„Ach, da kommt der Meister!
Herr, die Noth ist groß!
Die ich rief, die Geister,
Werd ich nun nicht los."

[1]) Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan, S. 63.

Völker beseitigt den Anschauungsunterricht allerdings ganz, indem er an seine Stelle Naturkunde und biblische Geschichte setzt, — aber von dem Namen kann er sich nicht trennen. Schlotterbeck verwirft ihn auch, aber er führt ihn als „Sinnenbildung" wieder ein, und die Regulative, die ihn gleichfalls zurückweisen behalten ihn eben so bei. Denn wenn man auch dem Wortlaute des Regulativs, der etwas zweideutig ist, nicht trauen sollte, so muß man doch wohl den namhaftesten Interpreten derselben Glauben schenken, die, wie Goltzsch und Bormann, sich des Verlassenen annehmen.

Zu der oben angeführten Auslassung, in welcher Goltzsch vornehmlich gegen jene Denk- und Sprechübungen eifert, die sich in kahle Abstraktionen verlieren und zum Dreschen leeren Strohes werden, bemerkt Bormann: „Nichtsdestoweniger ist es schlechthin nothwendig, Sprechübungen von gewisser Art und in einem gewissen Umfange mit den Kindern anzustellen," um die Kinder, die zum großen Theile weder selbst zusammenhängend reden, noch des Lehrers zusammenhängende Rede verstehen können, „für weitere Unterweisung, sei es des Buches, sei es des Lehrers, überhaupt nur empfänglich zu machen[1]);" dieselben sollen sich aber „nicht auf abstrakte Vorstellungen, wie Zahl und Form, sondern auf wirkliche Gegenstände aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes beziehen."[2]) Auch Goltzsch stimmt damit vollständig überein, denn er sagt: „Einige Denk- und Sprachbildung ist eine der ersten und unabweislichsten Forderungen, wenn ein wirklicher Leseunterricht möglich werden und überhaupt irgend ein Unterricht seinem Zwecke entsprechen soll."[3]) Da indes der erste Denk- und Redestoff und Sachunterricht dem in die Schule eintretenden Kinde nicht mittelst eines dargebotenen Lesestoffs zugeführt werden kann, weil es ja eben noch nicht lesen kann, so bedarf es noch „besonderer Vorübungen, die aber nicht an dem inhaltsleersten Stoffe, wie Form und Zahl, sondern an dem inhaltsreichsten, den die Außenwelt darbietet, anzustellen sind"[4]), dergestalt, daß „auf der untersten Stufe der Sprachunterricht völlig zusammenfällt mit der ersten Unterweisung von der ganzen Außenwelt, die das Kind umgiebt, von allem, was da ist, was vorgeht und geschieht in derselben."[5])

---

[1]) Bormann, Schulkunde, 2 Theil, S. 17.
[2]) Ib. S. 19.
[3]) Goltzsch, a. a. O. S. 65.
[4]) Ib. S. 63.
[5]) Ib. S. 66.

Läuft auch der somit rehabilitirte Anschauungsunterricht bei Goltzsch sowohl als bei Bormann im wesentlichen auf das „Auffassen, Nachbilden und Aneignen werthvoller und inhaltsreicher Gedanken anderer", also auf Gedächtnißübung in dem Niethammerschen Sinne hinaus, was unserer Auffassung durchaus widerstreitet, so sind doch die Zugeständnisse, zu denen man sich nach der täglichen Erfahrung herbeizulassen gezwungen sieht, um so schätzenswerther, als sie die Nothwendigkeit und Bedeutsamkeit des Anschauungsunterrichtes auf das unzweideutigste konstatiren und eine weitere Vertheidigung desselben überflüssig machen.

Das gesammte Leben des Kindes vor der Schulzeit im elterlichen Hause und das mit dem Eintritte in die Schule beginnende Leben des Kindes sind in vielen Stücken so von einander verschieden, daß es unbedingt einer Vermittelung zwischen beiden bedarf. Dort war alles noch Scherz und Spiel und alles Lernen geschah absichtslos und zufällig; hier aber beginnt der Ernst vorzuwalten und in das Lernen soll Plan und Ordnung kommen. Jene vermittelnde Rolle zwischen Haus und Schule nun übernimmt der Anschauungsunterricht, indem er die bisherige mehr spielende und phantasirende Thätigkeit der Kinder nicht mit einem male abbricht und durch den geistigen Druck, den die voreilige Darreichung einer Menge neuer Kenntnisse ausübt, vorschnell abkürzt, sondern, auf den bisherigen Wahrnehmungskreis der Kinder eingehend und diesen bearbeitend, allmählich an die strengere Zucht eines geordneten Schulunterrichtes gewöhnt und dazu überführt. Indem er aber die kindlichen Anschauungen verdeutlicht und berichtigt, die rohen Gesammtvorstellungen entwirrt, aus ihnen die Einzelvorstellungen heraushebt, klärt und ergänzt, erweitert und vervollständigt und zu einem wohlgeordneten Ganzen zusammenfügt und dadurch zugleich die Kenntnisse der Kinder sichtet, ordnet und vermehrt; indem er die Kinder zum aufmerksamen Beobachten und genauen Auffassen der äußeren Vorgänge gewöhnt, und durch die mit ihm verbundenen Sprechübungen sowohl den Sprachschatz der Kinder bereichert, als auch ihnen zu einer größeren Gewandtheit im Gebrauche der Sprache verhilft, so bereitet er dem ferneren Unterrichte den Boden, auf welchem sich das Angefangene sicher fortführen läßt, knüpft er die Fäden des kindlichen Interesses vielseitig an, welche die einzelnen Unterrichtszweige weiter fortzuspinnen haben und erlangt dadurch zugleich für den weiteren Unterricht und die sicheren Fortschritte desselben einen propädeutischen Charakter.[1])

[1]) Vgl. Diesterweg, Jahrbuch für Lehrer, 1855. S. 276.

Wir verkennen nicht, daß die Kindergärten nach Fröbel einen vielfach zweckmäßigeren, weil allmählicheren Uebergang aus dem häuslichen Leben in das Schulleben bilden würden; aber so lange sie nicht allseitige Anerkennung und Einführung gefunden und als obligatorische Vorstufe der Elementarschule Geltung erlangt haben, so lange wird dem Anschauungsunterrichte immer und in ausgedehnterem Maße die Vermittelung jenes Ueberganges zugewiesen bleiben müssen.[1])

§. 14. Isolirte Stellung des Anschauungsunterrichtes.

Wenn auch die Mehrzahl deutscher Schulmänner dem Anschauungsunterrichte nicht ohne weiteres die Thür gezeigt hat, sondern ihn für die Schule beibehalten wissen will, so sind doch die Ansichten über seine Stellung in den Elementarklassen immer noch getheilt. Einige stellen eine einzelne Seite desselben in den Vordergrund und wollen ihn gesondert neben dem übrigen Unterrichte betrieben wissen; manche betrachten ihn als das erste und als den Mittelpunkt, um welchen sich sowohl die von uns unter ihm befaßten Seiten desselben, als auch der gesammte Elementarunterricht zu einem organischen Ganzen zu gruppiren haben. Unter welchen Modifikationen das letztere geschieht, wodurch wiederum die Stellung des Anschauungsunterrichtes eine veränderte wird, das wird sich aus der folgenden Auseinandersetzung ergeben.

Verweilen wir zunächst bei den ersteren Ansichten, die auf eine gesonderte Stellung des Anschauungsunterrichtes hinauslaufen.

Wir sagten früher[2]), daß schon das Hervorheben einer einzelnen Seite des Anschauungsunterrichtes die Stellung desselben verschöbe, und es hält nicht schwer, das einzusehen. Denn wenn man ihn ausschließlich als Sinnenbildung auffaßt, für welche höchst umfangreiche und verschiedenartige Uebungen als nothwendig erscheinen, die zu den übrigen Uebungen in gar zu disperatem Verhältnisse stehen; oder als Denk- und Sprechübungen, die schließlich an jedem Gegenstande, welcher Art er auch sei, vorzunehmen gehen und, in Reflexionen und Abstraktionen sich ergehend,

[1]) In Nr. 4 ff. des Süddeutschen Schulboten vom Jahre 1869 tritt ein neuer Kämpe, der „Schulmeister Martin", gegen den „sogenannten Anschauungsunterricht" in, wie es uns scheint, nicht sehr glücklicher Weise auf; da derselbe aber seine etwas stumpfen Waffen von Völter entlehnt und nur dessen von uns bereits besprochenen Ansichten über den Anschauungsunterricht mit wenig Witz und viel Behagen verbreitert, so genügt es, diese neueste uns bekannt gewordene Gegnerschaft hier stillschweigend zu registriren.

[2]) Vgl. S. 89.

die reale Anschauung tief unter sich lassen; oder als Religions- oder Realunterricht, wobei es vor allem um Erweiterung der Kenntnisse abgesehen ist: so müssen in jedem dieser einzelnen Fälle die übrigen Seiten zurücktreten und mehr oder weniger ihren eigenen gesonderten Weg gehen — der Anschauungsunterricht, wo er überhaupt noch diesen Namen verdient, nimmt eine isolirte Stellung ein.

Unter den uns bekannt gewordenen Schriftstellern, welche in neuerer Zeit über Anschauungsunterricht geschrieben haben, hat Schlotterbeck die Sonderstellung des Anschauungsunterrichtes am nachdrücklichsten verlangt und am entschiedensten betont. Er sagt in der mehrfach erwähnten Schrift darüber: „Da die Sinnenbildung einen rein formalen Zweck hat, so tritt sie (unter „dem einmal gebräuchlichen Namen Anschauungsunterricht") für sich bestehend, eben so wie in früheren Zeiten die unmittelbaren Denkübungen, als Gegensatz zu den übrigen Lehrgegenständen auf";[1]) sein Anschauungsunterricht umfaßt „nur Uebungen der Sinne, die zu dem Zwecke angestellt werden, um ihnen eine größere Vollkommenheit zur richtigen Auffassung der Außenwelt zu geben und dem kindlichen Geiste durch Wahrnehmungen die Grundlage zu seiner Entwickelung zu bereiten. Indem wir darum alles andere aus dem Anschauungsunterrichte entfernen, was hierfür untauglich erscheint, müssen auch die anderen Disziplinen durch Aufnahme des Ausgeschiedenen sich theilweise einige Umänderungen gefallen lassen. Der Leseunterricht erhält die Sprechübungen, zu welchen der Inhalt der Fibel Veranlassung in hinreichendem Maße bietet. Der Religionsunterricht nimmt die Erzählungen, Gedichte und Sprüche auf, die zur Erweckung des religiösen Sinnes dienen. Die Heimatskunde führt dem Kinde die Umgegend in ihrer Ganzheit und im Einzelnen vor Augen, theils anschauend, theils reproduzirend. Was endlich die nächste Umgebung des Kindes betrifft: Schule und Wohnstube, den menschlichen Körper, Küche, Stall, Hof ꝛc., so bietet das Leben in und außer der Schule genug Gelegenheit, diese Dinge und ihre Verhältnisse richtig aufzufassen."[2]) —

Als Grund dafür wird „die Schwierigkeit der Ausführung" angegeben, „die nöthigen Uebungen (zum Zwecke der Sinnenbildung) von Anfang an mit dem sonstigen Unterrichte zu verbinden", was nur „bei einem völligen Durcheinander des gesammten Unterrichtsstoffes möglich wäre."[3]) Bei dem Umfange allerdings, in welchem Schlotterbeck jene Uebungen betrieben wissen will, kann von einer strengen Durchführung

[1]) A. a. O. S. 62.
[2]) Ib. S. 64.
[3]) Ib. S. 62.

des von ihm vorgeschlagenen Lehrganges in Verbindung mit den übrigen Seiten des Anschauungsunterrichtes nicht wohl die Rede sein. Mit einem wahren Muthwillen reißt er die Uebungen auseinander, die ganz vortrefflich mit einander verbunden werden können. Die Sprechübungen, die bei uns eine Seite des Anschauungsunterrichtes ausmachen, die kleinen Singübungen, zur Einübung der im Anschlusse an irgend eine Besprechung gelernten Liedchen, bei denen die Kinder die Töne nach Höhe und Tiefe, nach Stärke und Schwäche unterscheiden lernen, die also, wie die Sprechübungen, zur Bildung des Gehörs beitragen u. s. w., schließt er gänzlich von seinem Anschauungsunterrichte aus. Und wäre das Sprechen nur nicht gar zu entbehrlich, er würde es bei seiner Sinnenbildung vielleicht auch beseitigen und durch plastische Darstellungen ersetzen, die er wegen ihrer geringeren Abstraktheit der sprachlichen Darstellung vorzieht.[1]) So sehr Schlotterbeck für seine Idee eines Anschauungsunterrichtes begeistert ist und seine Schrift als einen Baustein der „bereits in die Gegenwart einrückenden Schule der Zukunft" betrachtet, so wenig wird doch die gegenwärtige und zukünftige Elementarschule ihm folgen und folgen können, wenn sie auch manches, was er betrieben wissen will und was sie jetzt noch nicht voraussetzen kann, anzustreben sich veranlaßt sieht.

Wie in dem vorliegenden Falle, so würden auch mit jeder anderen vorwiegend in den Vordergrund gestellten Seite des Anschauungsunterrichtes die übrigen Seiten desselben mehr oder weniger von ihm abgelöst. Das von vornherein gesonderte Auftreten dieser einzelnen Seiten wird auch von denjenigen gut geheißen, die, wie Völter, einen Anschauungsunterricht, wie wir ihn verlangen, vollständig verwerfen.

Wir müssen uns gegen eine solche isolirte Stellung des Anschauungsunterrichtes erklären. Wenn es überhaupt als ein pädagogischer Grundsatz gilt, die einzelnen Zweige des Unterrichtes so viel als möglich zusammen zu ordnen und in einander greifen zu lassen, damit eins das andere stütze und fördere und die Gesammtwirkung auf die Bildung des kindlichen Geistes eine um so gesichertere sei, so muß dies auch, so weit als es thunlich ist, auf den Anschauungsunterricht Anwendung erleiden. Und gerade hier, bei den ersten Anfängen des Schulunterrichtes, ist dazu die Gelegenheit in einer so überaus günstigen Weise geboten, wie kaum im ganzen späteren Unterrichte jemals wieder. Denn ohne irgend welche Künstelei, ohne irgend welchen Zwang lassen sich mit Leichtigkeit alle einzelnen Seiten des Anschauungsunterrichtes an die für ihn ausgewählten Gegenstände anschließen und um dieselben gruppiren, und an ihnen sich diejenigen

[1]) A. a. O. S. 22.

Uebungen anstellen, die für die Förderung jedes Zweiges nothwendig und ersprießlich sind. Außerdem müssen durch eine solche Zusammenordnung der einzelnen Zweige des Anschauungsunterrichtes jene Uebungen eine viel zweckmäßigere und fruchtbringendere Verwerthung finden, als wenn sie alle für sich an ganz beliebigen Dingen, die unter einander in gar keiner, oder doch nur in ganz entfernter Beziehung und Verbindung stehen, zur Ausführung gelangen.

An dieser Stelle halten wir es für angezeigt, mit einigen Worten der pädagogischen Bestrebungen des Professor Ziller in Leipzig und seiner Schule zu gedenken, welche dem Anschauungsunterrichte eine, wenn auch nicht isolirte, so doch der sittlich-religiösen Bildung untergeordnete Stellung zuweisen.

Um die Kinder nach und nach aus der früheren phantasirenden Thätigkeit vor der Schulzeit in die mehr verstandesmäßige in der Schule hinüberzuführen und dem sittlich-religiösen Elemente (dem „Unterrichte für Gesinnungen") „die Stellung im Mittelpunkte des Unterrichtes zu bewahren, die ihm gebührt", stellt Ziller, wie schon früher erwähnt wurde[1]), sieben, bez. neun Grimmsche Märchen (die Sternthaler; [die drei Faulen;] die drei Spinnerinnen; Hühnchen und Hähnchen; die sieben Geislein; Strohhalm, Kohle und Bohne; die Bremer Stadtmusikanten; [Lumpengesindel,] und Fundvogel) in den Mittelpunkt des Unterrichtes im ersten Schuljahre. „Der Unterricht für Gesinnungen," sagt er, „ist ein vorwiegend mittelbarer, der für Naturkenntnisse ein vorwiegend unmittelbarer Anschauungsunterricht. An den ersteren schließt sich aber ein synthetischer Stoff an, nämlich derjenige, der in der Soltmannschen Auswahl und Bearbeitung der Grimmschen Kinder- und Hausmärchen vorliegt, und die einzelnen Märchen bezeichnen in ihrer Aufeinanderfolge zugleich die Stufenfolge des betreffenden Anschauungsunterrichtes, indem vor jedem Märchen genau derjenige Theil des kindlichen Gedankenkreises durchzuarbeiten ist, in den das Märchen eingreift. Das Märchen ist dann so zu erzählen und nachzuerzählen, resp. dramatisch darzustellen, daß das bei dem zunächst vorangehenden Anschauungsunterrichte Gelernte sich darin wiederfindet, und zuletzt ist es auch synthetisch durchzuarbeiten."[2]) — „Das religiös-christliche Element soll aber zugleich, damit es wirklich Wurzel schlage in den jugendlichen Gemüthern, durch den übrigen Unterricht getragen werden, im ersten Schuljahre zunächst durch die der Phantasiethätigkeit des Kindes sich anschließenden

[1]) Vgl. S. 79, Anm. 2.

[2]) Ziller, Lehrplan von Leipzigs Uebungsschule für Studirende im 1. Schuljahre. 1862. S. 2.

UNIV. OF CALIFORNIA

Märchen. Aus ihnen sollen die ethischen Lehren und die Lehren der natürlichen Religion gewonnen werden, auf denen dann das höchste Vorbild für das Menschenleben, das historische Bild der Persönlichkeit Christi sicher auferbaut werden kann. — Die Behandlung der Märchen ist darauf berechnet, daß die Fehler, welche bei der gewöhnlichen Katechese vorkommen, vermieden werden. Der nothwendige Hintergrund für das zu überliefernde Neue soll nämlich weder fehlen, noch gleichzeitig mit dessen Ueberlieferung bereitet werden, sondern im voraus durch einen speziell darauf eingerichteten Anschauungsunterricht so gesichert sein, daß das Neue ohne Umschweife dargeboten werden kann und seinem Verständnisse, wie seinem tiefen Eindrucke kein Hinderniß entgegensteht. — Der Anschauungsunterricht selbst enthält so einen Faden, der dem außerdem unvermeidlichen Zerfließen ins Unbestimmte vorbeugt.“[1])

Das Auffallende und Neue dieser Ansichten, worüber man wohl verwundert den Kopf geschüttelt hat, liegt mehr in den an die Herbartsche Schulsprache sich anlehnenden Ausdrücken, als in der Sache selbst, mit der auch unsere Darlegung und die bisherige Weise des Anschauungsunterrichtes in der Hauptsache übereinstimmt. Wer müßte nicht damit einverstanden sich erklären, daß die sittlich-religiöse Bildung das letzte und oberste Ziel aller Erziehung ist und daß jeder Unterricht an seinem Theile zur Erreichung desselben mit beitragen soll. Daß der „Unterricht für Gesinnungen“ deshalb aber allen anderen Unterricht *überwiegen* müsse[2]), ist damit noch nicht geboten, — auch der „Unterricht für Naturkenntnisse“ hilft die sittliche Bildung mit fördern[3]) — ja kann sogar bedenklich und gefährlich werden.[4]) Denn wenn verlangt wird, daß „*die analytische Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises* (durch den Anschauungsunterricht) eben so, wie die *synthetische Bearbeitung des Märchens* zur Aufstellung von Grundsätzen führen müsse, die vornehmlich in der Form von *Volkssentenzen, biblischen* und *Gesangbuchssprüchen* einzuprägen sind und auf deren Anwendung und Befolgung, soweit es die Schule vermag, gehalten wird, z. B. beim Gebete“, — so wird man zugestehen müssen, daß für diese Seite der Jugendbildung im reichlichsten Maße gesorgt ist. Auch wir wollen die gemüthsbildende Seite im Anschauungsunterrichte nicht verkümmert, sondern durch Herbeiziehung geeigneter poetischer Stoffe gepflegt

---

[1]) Ziller, a. a. O. S. 5 f.
[2]) Vgl. a. a. O. S. 2, und Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. IV, S. 5.
[3]) Vgl. §. 12, S. 84 u. §. 20.
[4]) Vgl. §. 11, S. 79.

wissen[1]), ohne sie jedoch in den Vordergrund zu drängen; daß aber ausschließlich in den Märchen der für die Kleinen geeignete „Gesinnungsstoff" enthalten sei, wird gewiß niemand im Ernste behaupten wollen, der unsere nationale Literatur kennt.

Auch die Behandlung der Sache weicht von unseren Ansichten nicht ab, da auch bei Ziller der Anschauungsunterricht vorhergeht und den daran geknüpften gemüthsbildenden Stoffen (bei Ziller den Märchen) den Boden bereiten soll, und es bleibt nur der Unterschied, daß wir die Verwerthung dieser Stoffe von dem Gange des Anschauungsunterrichtes abhängig machen, während dieser bei Ziller ganz nach jenem „Gesinnungsstoffe" sich richten muß. Ueber diesen Unterschied der Prinzipien kann hier nicht weiter gehandelt werden; wenn aber Ziller für seine Auffassung noch den Grund ins Feld rückt, daß durch die Voranstellung der Märchen, als des leitenden Prinzips, der Anschauungsunterricht vor dem sonst unvermeiblichen Zerfließen ins Unbestimmte bewahrt bleibe, so wird das durch eine uns vorliegende Probe einer praktischen Ausführung der Zillerschen Idee wenig bewahrheitet. In der „Naturkunde zum Märchen: die Sternthaler"[2]) wird, anknüpfend an einzelne Wörter des Märchens, von der Stube und vom Bett, von den Kleidern und vom Brote, vom Essen und vom Munde, von Tag und Nacht, vom Himmel und von den Himmelsgegenden, von Sonne, Mond und Sternen, vom Schatten und von den Wolken, von Regen, Schnee, Hagel und Gewitter, von Feld und Wald und was da wächst u. s. w., u. s. w. in bunter Manchfaltigkeit gesprochen, und wer nicht die nöthige Selbstbeschränkung besitzt, der kann hier eben so viel herum irrlichteliren und findet in den Märchen eben so wenig einen rettenden Faden aus dem Labyrinthe, als wer den Gang des Anschauungsunterrichtes nicht von solchen Rücksichten abhängig macht.

Zuletzt sind hier noch einige Worte über die Dauer des Anschauungsunterrichtes zu sagen. Diejenigen, welche dem Anschauungsunterrichte eine isolirte Stellung zuweisen, wollen ihn in der Regel auch gesondert oft bis in die Oberklasse der Volksschule fortgeführt sehen.[3]) Was sie dabei leitet ist der Umstand, daß sie ihm einen rein formalen

---

[1]) Vgl. §. 11, S. 74.

[2]) Ziller u. Ballauf, Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik 1865, S. 172 ff.

[3]) Vgl. z. B. Wurst, die zwei ersten Schuljahre, S. 136 Anm., desgl. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Bd. II, S. 339 ff. — bis zu einem gewissen Grade auch Harder, Handbuch ꝛc., S. XXIX u. XXXI.

Zweck setzen, der um so eher erreicht zu werden scheint, je weiter die darauf abzielenden Uebungen fortgesetzt werden. Aus unserer Auffassung des Anschauungsunterrichtes geht hervor, daß wir dem nicht beistimmen können. Zwischen Schule und Haus vermittelnd, von dem ungezwungenen Leben des Hauses zu dem ernsteren der Schule allmählich hinüberleitend und daran gewöhnend, soll er durch die Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises dem späteren Unterrichte vorarbeiten und diesem einen festen Grund schaffen, auf welchem er weiter bauen kann.[1]) Sobald dieses Ziel erreicht ist und die Kinder geschickt geworden sind, die einzelnen Lehrgegenstände der Volksschule mit Nutzen und sicherem Erfolge zu betreiben, so findet er in der von uns geschilderten Weise der Zusammenordnung seiner einzelnen Seiten seinen *Abschluß*, was im allgemeinen mit der vollständig erlangten Lesefertigkeit, oder mit dem *Ende des zweiten Schuljahres* zusammenfallen wird. Eher jedoch möchten wir ihn *nicht* abgebrochen sehen, weil die ihm obliegende Aufgabe für den ganzen späteren Unterricht eine zu wichtige ist, als daß es genügend erscheinen könnte, sie nur halb gethan zu haben.

Im allgemeinen stimmen damit auch die Männer der Regulative überein. So gesteht Goltzsch dem Anschauungsunterrichte auf der untersten Stufe seine Berechtigung zu, „aber nicht als einem durch die ganze Schulzeit fortzuführenden selbständigen Unterrichtsgegenstande, sondern eben nur als *Grundlage und Vorübung zum eigentlichen Leseunterrichte*, zu dem durch das Regulativ geforderten, an das Schullesebuch sich anschließenden Sach- und Sprachunterricht.“[2]) Und Bormann bemerkt über den Umfang der Anschauungsübungen, daß sie „nicht ganze Jahreskurse einnehmen, sondern *aufhören* sollen, sobald das Kind durch gewonnene Lesefertigkeit im Stande ist, Sach- und Sprachunterricht aus dem Lesebuche selbst und im unmittelbaren Anschlusse an dasselbe zu empfangen.“[3]) Indem aber die Regulative, beziehentlich ihre Ausleger, nicht den Anschauungsunterricht *an sich*, sondern nur seine *isolirte Stellung* verwerfen und dafür die einzelnen Seiten desselben in entsprechender Weise mit einander verbunden wissen wollen, haben sie nach unserer Meinung entschieden das Richtige getroffen und den Weg angedeutet, den man im Anschauungsunterrichte zu betreten hat; und so wenig wir ihnen sonst gewogen sind, so stehen wir doch in diesem Punkte mit ihnen auf gleichem Boden.

---

[1]) Vgl. §. 13, S. 96.
[2]) *Goltzsch*, Einrichtungs- u. Lehrplan, S. 64.
[3]) *Bormann*, Schulkunde II, S. 19.

Wenn wir indes von dem Ende des Anschauungsunterrichtes reden, so ist damit nicht gemeint, daß der weitere Unterricht in der Heimatskunde und Geographie, in der Naturgeschichte und Naturlehre ꝛc. nunmehr der Anschauung entbehren könne; vielmehr soll aller Unterricht auf jeder Stufe sich auf die lebendige Anschauung gründen, von dieser ausgehen und zu ihr zurückkehren, also ebenfalls Anschauungsunterricht in seiner Art sein. Leider ist es nur zu wahr, daß man noch heutiges Tages, nachdem in den Elementarklassen der „Anschauungsunterricht" absolvirt ist, der Anschauung den Rücken kehren zu können meint und sich nun mit leeren und todten Worten begnügt. — Unter jenem Aufhören des Anschauungsunterrichtes ist nur die Gliederung, Zusammenordnung und Verbindung der einzelnen Seiten desselben zu verstehen, wie wir sie bisher darzustellen versucht haben, so daß er sich nunmehr in die einzelnen Gegenstände des Volksschulunterrichtes auflöst, welche in relativer Selbständigkeit nach dem Prinzipe der Anschaulichkeit weiter betrieben werden.

§. 15. Verbindung des Anschauungsunterrichtes mit Lesen und Schreiben.

Man könnte nun den Anschauungsunterricht in der von uns beschriebenen Weise ertheilen, man könnte seine einzelnen Seiten: die sinnliche, sprachliche, reale, sittlich-religiöse in innige Verbindung mit einander setzen, wie man es ja, wenn auch mit einzelnen Abweichungen, bereits schon gethan hat und noch thut, — und dennoch würden wir uns dabei noch nicht befriedigt fühlen. Denn wenn auch keine dieser Seiten als bestimmende und maßgebende für die übrigen aufträte oder, von ihnen abgelöst, unter der Firma „Anschauungsunterricht" ihren eigenen gesonderten Weg ginge, so würde gleichwohl der Anschauungsunterricht den übrigen Lehrgegenständen des Elementarunterrichtes (Lesen, Schreiben, Rechnen) gegenüber immer noch eine isolirte Stellung behaupten, die wir ihm auch nach dieser Seite hin nicht zugestehen können. Das, worauf unsere Zeit und unsere Kulturverhältnisse immer dringender hinweisen: Konzentration des Unterrichtes und dadurch zugleich Konzentration der geistigen Kraft des Schülers, das soll auch schon in der Elementarklasse stattfinden, um die noch ungeübte Kraft der Kinder, die sich jetzt erst anfängt in ernsterer Weise zu bethätigen, zu schonen

und frisch zu erhalten. Darum soll der Anschauungsunterricht in keiner Weise eine isolirte Stellung einnehmen und in seiner Ganzheit selbständig neben den anderen Fächern des Elementarunterrichtes hergehen, ohne sie zu berücksichtigen, sondern er soll sich in möglichst enge Beziehung zu ihnen setzen und durch zweckmäßig angestellte Uebungen sie unter einander und mit sich selbst verbinden und verknüpfen, er soll also ein kombinirender und konzentrirender sein.

Auf das Rechnen kann diese Anforderung allerdings weniger Anwendung erleiden; denn wenn der Anschauungsunterricht auch verschiedentliche Gelegenheit zu Uebungen im Zählen gleichartiger Theile eines Dinges oder gleichartiger Gegenstände ꝛc. gewährt und dem fortschreitenden Rechnen mancherlei sachliche Belehrungen über Welt und Leben, über Handel und Wandel vermittelt, so bietet er doch — ohne in unnütze Künstelei zu verfallen — nur wenig Anhaltepunkte für die manchfachen Operationen mit den Zahlen, die durch die Natur des Rechnens bedingt und für die Erlernung desselben durchaus nothwendig sind. Zwar hat man um der Konzentration willen auch das Rechnen an den „Sachunterricht" eng anschließen wollen und die Zillersche Schule thut dies in der That, indem sie z. B. auf der Elementarstufe das Rechnen an die Märchen anknüpft und an den darin auftretenden Personen ꝛc., die da kommen und gehen, verschiedene Zahlenverhältnisse entwickelt und veranschaulicht[1]), aber die an sich nicht schlechtweg verwerfliche, wenn auch von Gezwungenheit nicht freie Einkleidung erscheint immerhin als etwas Nebensächliches gegenüber den vielfachen anderweitigen Operationen und Uebungen, welche zur festen und sicheren Einprägung der verschiedenen Zahlenverhältnisse nebenher noch angestellt werden müssen. Wir werden daher das Rechnen hier ganz außer Frage stellen, so verschiedene Beziehungen sich auch zwischen ihm und dem Anschauungsunterrichte nachweisen und herstellen lassen, und uns nur darauf beschränken, das Verhältniß des Schreibens und Lesens zum Anschauungsunterrichte darzulegen.

An und für sich schon stehen Lesen und Schreiben in so unmittelbarer Beziehung zu einander, daß ihre naturgemäße Zusammengehörigkeit und zweckmäßige Verbindung wohl kaum in Zweifel gezogen werden dürfte. Die Sprache wird sowohl gesprochen, als geschrieben und kann also mit Auge und Ohr aufgefaßt werden, indem man das

---

[1]) Vgl. „Rechnen zum Märchen: Die Sternthaler" in den Ziller-Vallaschen Monatsblättern ꝛc. S. 128 ff.

gesprochene Wort schreiben, also in ein sichtbares umwandeln und das geschriebene Wort wiederum lesen, also in ein hörbares umwandeln kann. Dieser natürliche Zusammenhang sowohl, wie auch der Umstand, daß, wenn gelesen werden soll, doch vorher etwas Geschriebenes da sein müsse: das alles weist, wo es auf die Erlernung der genannten Fertigkeiten ankommt, auf die reine Schreiblesemethode hin, die nur mit der Schreibschrift beginnt, das Gesprochene und Gehörte sichtbar darstellen lehrt und es als Geschriebenes wieder lesen läßt. Erst wenn darin einige Fertigkeit erreicht ist, wird die Druckschrift, und noch später die lateinische Schrift hinzugenommen. Mit Schreib- und Druckschrift gleichzeitig den Anfang zu machen, ist weder durch den Zweck des Lesens geboten, noch dem Grundsatze: „Vom Leichteren zum Schwereren" entsprechend. Das Lesen läßt sich vollkommen an der Schreibschrift erlernen und für die Darstellung des Gesprochenen und Gehörten ist zunächst nur diese von Wichtigkeit. Die Schwierigkeit aber, welche für das Kind unleugbar in der verlangten gleichzeitigen Auffassung zweier Alphabete liegt, wird beim reinen Schreiblesen dem Kinde nicht auf einmal aufgebürdet, sondern in naturgemäßer Weise auf verschiedene Zeitpunkte vertheilt und dadurch dem Kinde eine unverkennbare Erleichterung geschaffen. Schreiben und Lesen aber vollständig zu trennen und beides gesondert zu treiben — wohl gar an völlig sinn- und bedeutungslosen Silben —, wie es heutzutage immer noch häufig genug geschieht, halten wir für durchaus unnatürlich, und darum für unpädagogisch und verwerflich.

Wie Schreiben und Lesen unter sich verbunden werden sollen, so soll beides auch in möglichst enge Beziehung zum Anschauungsunterrichte treten. Nicht etwa deswegen, weil beide ihre feste Grundlage in Uebungen des Ohres und der Sprachwerkzeuge (zum Zwecke des Lesens) und in Uebungen des Auges und der Hand (zum Zwecke des Schreibens) haben, also zugleich ihr Theil zur Bildung der Sinne beitragen und das Kind gewöhnen, das Vorgezeichnete genau aufzufassen und zu beschreiben, das Vorgesprochene genau zu hören und nachzusprechen, so daß Auge und Ohr befehlen und Hand und Mund willig folgen lernen; — denn diese Uebungen stehen an und für sich in keinem wesentlichen Zusammenhange mit dem Anschauungsunterrichte —; sondern um des Inhaltes beider willen verlangen wir jene Verbindung des Schreibens und Lesens mit dem Anschauungsunterrichte, um dem Lesen und Schreiben an dem Anschauungsunterrichte einen festen Halt- und Mittelpunkt zu schaffen und so die nachtheilige Zersplitterung des Elementarunterrichtes zu vermeiden.

Schreiben und Lesen soll jedoch nicht gleich beim Eintritte in die Schule, wohl gar vom ersten Schultage an beginnen, wie es häufig zu geschehen pflegt; denn die Auffassung der Buchstabenformen sowohl als auch die schriftliche Darstellung derselben ist für das ungeübte Auge und die unbeholfene Hand des Kindes mit so vielen Schwierigkeiten verknüpft, daß für beides besondere Vorübungen durchaus geboten sind, wenn die Kleinen mit Muth und Freude und nicht mit Unlust und Mißbehagen an ihre Arbeit gehen sollen. Dem Lesen wird durch Uebungen des Ohres und der Sprachwerkzeuge, dem Schreiben durch Uebungen des Auges und der Hand vorgearbeitet. Die ersten Uebungen für das Lesen bestehen darin, daß nach einer Anschauungsübung aus den gesprochenen Sätzen einzelne passende Worte (zuerst einsilbige) herausgegriffen, langsam vor- und nachgesprochen und von den Kindern in ihre Laute, später auch in ihre Silben aufgelöst werden. Die Vorübungen für das Schreiben aber bestehen in der Darstellung senkrechter, wagerechter, schiefer, gerader und krummer Linien und deren Verbindung unter einander und fallen dem Zeichnen zu, das sich an den Stoff des Anschauungsunterrichtes anschließt.[1]) Erst wenn die Kinder in allen diesen Uebungen die nöthige Sicherheit und Gewandtheit erlangt haben, tritt das Schreiben und Lesen ein, und zwar dergestalt, daß das Gesprochene geschrieben und sofort auch gelesen wird. Beides beginnt zunächst mit einzelnen Buchstaben, woran sich aber, infolge der vorausgegangenen Uebungen, sehr bald das Schreiben und Lesen von Wörtern (insbesondere von Hauptwörtern) und später von Sätzen anschließen kann. Welcher Vortheil durch das gleichzeitige Schreiben und Lesen derselben Wörter für die Orthographie herausspringt, mag hierbei nur angedeutet sein.

Wenn auch bei dem anfänglichen Schreiben und Lesen einzelner Buchstaben der Zusammenhang mit den Anschauungsübungen — sofern er hier als wünschenswerth erscheint — sich nur in nebensächlicher Weise bewerkstelligen läßt, so wird er doch mit dem beginnenden Wort- und Satzlesen und Wort- und Satzschreiben um so inniger hergestellt. Nunmehr wird jedes Wort und jeder Satz, der geschrieben und gelesen werden soll, dem Stoffe des Anschauungsunterrichtes entlehnt, so daß das Interesse des Kindes auch beim Lesen und Schreiben an dem vorher angeschauten und besprochenen Gegenstande festgehalten und dem Kinde die es so erfreuende, aufmunternde und anspornende Gelegenheit geboten

[1]) Vgl. §. 19.

wird, das eben Gelernte verwerthen und darstellen zu können.[1]) Schreiben und Lesen haben sich also ganz dem Stoff und Gange des Anschauungsunterrichtes unterzuordnen, nicht aber etwa diesen zu bestimmen[2]), und das mit vollem Rechte. So wenig wir einer einzelnen Seite des Anschauungsunterrichtes ein ausdrückliches Vorwiegen haben zugestehen können, eben so wenig, ja noch weniger können wir es dem Lesen und Schreiben gestatten. Denn Lesen und Schreiben sind nur Werkzeuge, nur Mittel zur Bildung und für die Kleinen noch dazu höchst prekäre, ihrem Bedürfnisse noch gar nicht entsprechende, da sie jederzeit unendlich lieber Geschichten u. dgl. sich vorerzählen lassen, als daß sie an das Selbstlesen dächten.[3]) Der Anschauungsunterricht dagegen vermittelt die Bildung selbst und unmittelbar, und ihm gebührt daher von Gottes und von Rechts wegen der Vorzug und der Vortritt; er hat den Stoff zur geeigneten Bearbeitung und Klärung des kindlichen Gedankenkreises zu bestimmen, nicht aber ein untergeordnetes, dienendes Glied, wie Schreiben und Lesen, welche noch dazu synthetische Elemente sind, die überall im Unterrichte hinter den analytischen zurückzutreten haben. Ueberhaupt läßt sich auch ohne Lesen und Schreiben eine ganz vortreffliche Bildung denken, und Völker, bei denen die Mehrzahl der Einzelnen des Schreibens und Lesens kundig waren, haben nicht immer, wo es die Probe galt, einen höheren Grad geistiger und sittlicher, ja menschlicher Bildung gezeigt, als andere, welche von jenen Fertigkeiten nichts verstanden. Ganz besonders muß aber eine solche Bildung auf der untersten Stufe bei Kindern möglich sein, wo das wirkliche innere Bedürfniß nach schriftlicher Mittheilung und eigener Kenntnißnahme von dem geschriebenen und gedruckten Worte noch gar nicht erwacht ist.

---

[1]) Lüben sagt darüber ganz treffend (Grundsätze und Lehrgänge S. 71 unter b): „Der Elementarunterricht wird durch diese Verbindung vereinfacht und die Thätigkeit des Kindes heilsam konzentrirt. Denn das Schreiben des Wortes ist ja immer mit dem Lesen desselben verbunden. Da Lesen und Schreiben innerhalb jeder Unterrichtsstunde oft wechseln, weit öfter, als wenn beide Gegenstände getrennt auftreten, so werden die Uebungen durch die Verbindung beider Unterrichtsfächer mannichfaltiger, ein Umstand, der bei der Beweglichkeit der Kindesnatur von Belang ist. Diese Verbindung erzeugt zugleich eine erfreuliche Selbstthätigkeit, denn das Kind schreibt jedes Wort, das ihm durch vorhergehendes Lesen bekannt geworden ist, mit größerem Interesse, als ein solches, welches ihm fremd entgegentritt.

[2]) Gegen die Vogelsche Methode und gegen Lüben, a. a. O. S. 74.

[3]) Vgl. Karl Friedrich (Biedermann), die Erziehung zur Arbeit, S. 35 f.

Um Lesen und Schreiben zweckmäßig mit dem Anschauungsunterrichte zu verbinden, muß natürlich auch das Lesebuch dem entsprechend eingerichtet sein; die Lesestücke, die es enthält, müssen im Zusammenhange mit dem im Anschauungsunterrichte behandelten Stoffe stehen und diesem angemessen abgefaßt und angeordnet werden. Von der Stufe an, wo z. B. die Kinder bis zum Lesen und Schreiben kleiner Sätze fortgeschritten sind, dürfen diese Sätze im Lesebuche nicht etwa in willkürlicher Reihenfolge bunt zusammengewürfelt und von ganz heterogenem Inhalte neben einander gestellt sein, wodurch die Gedanken und das Interesse des Kindes jeden Augenblick zerrissen und zerstreut, oder die Kinder zum ganz gedankenlosen, mechanischen Schreiben und Lesen gewöhnt werden; diese Sätze müssen vielmehr in innerem Zusammenhange zu einander stehen und die Hauptgedanken einer vorangegangenen Besprechung enthalten, weiterhin aber kurzen Beschreibungen, Schilderungen, Gedichten u. s. w. Platz machen, deren Inhalt immer wieder in inniger Beziehung zu den im Anschauungsunterrichte behandelten Gegenständen steht.

Als grundverwerflich und verderblich müssen wir es aber bezeichnen, wenn manche, wie Goltzsch und alle Männer der Regulative, den Anschauungsunterricht „nur als Grundlage und Vorübung zum eigentlichen Leseunterrichte, zu dem durch das Regulativ geforderten, an das Schullesebuch sich unmittelbar anschließenden Sach- und Sprachunterricht" ansehen. Das ist eben der Krebsschaden, das pädagogische Verbrechen der Regulative, daß sie — obgleich ihnen ihre verbissenen Anhänger[1]) die „glorreichen" Siege der Jahre 1864 und 1866 zuschreiben — daß sie allen Unterricht ans Lesebuch anschließen, daß sie ein armseliges Lesebuch zum Mittelpunkte des ganzen Schulunterrichtes, zu einem „Mädchen für alles" (sit verba venia!) machen. Das Amt des Lehrers, statt eine Kunst zu sein, wird zu einem elenden Handwerke erniedrigt und herabgewürdigt, denn das Lesebuch ist des Lehrers strenger Führer und Wegweiser, zu dem er nichts, oder doch nicht viel hinzuzuthun braucht; seine Stelle kann auch ein invalid gewordener Soldat, ein verkommener Handwerker, ein brotloser Dorfhirt ersetzen, der etwas lesen und schreiben kann; denn er hat nur nöthig, nach amerikanischer Sitte sein text-book in die Hand zu nehmen und den Inhalt hübsch

---

[1]) Der Seminardirektor Thilo in seiner Schrift über das preußische Volksschulwesen, 1867. S. 279. Anm. — und der Regierungskommissar Lehnert in einer Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses im Herbste 1867.

abzufragen, recht gründlich, d. h. wörtlich zu wiederholen, recht „reinlich und zweifelsohne" den Kindern einzuprägen — was Schade, wenn aus der Menschenbildung Menschendressur wird![1])

Indem Anschauungsunterricht, Lesen und Schreiben durch den gleichen Stoff in eine solche enge Beziehung zu einander treten, leisten sie sich zugleich auch gegenseitig die wesentlichsten Hilfen. Denn durch das Schreiben und Lesen des vorher im Anschauungsunterrichte Besprochenen wird das hier Gelernte besser eingeprägt und befestigt, und durch die Betrachtungen und Besprechungen des Anschauungsunterrichtes wiederum wird theils das verständige und denkende Lesen der entsprechenden Abschnitte des Lesebuchs vorbereitet, theils die sonst dem Leseunterrichte gesondert zufallende und durchaus unerläßliche sorgfältige Erklärung jedes Lesestückes wesentlich abgekürzt.

Der Grundsatz der Kombination des Lesens und Schreibens mit dem Anschauungsunterrichte, oder, wie man die Sache gegenwärtig zu nennen pflegt, „der verbundene Anschauungs-, Schreib- und Leseunterricht" ist noch keineswegs sehr alt; seine Einführung in die Praxis datirt erst aus dem Anfange der vierziger Jahre; gleichwohl hat er in der immerhin kurzen Zeit seines Bestehens mehr und mehr Boden gewonnen. Der deutlichste Beweis dafür ist die Zahl der in neuerer Zeit erschienenen Elementarlesebücher, welche, wie die von Lüben, Hästers, Dietlein u. a. m. mit spezieller Rücksicht auf den Anschauungsunterricht bearbeitet sind, von Jahr zu Jahr neue Auflagen erleben oder weitere Nachahmung finden und nach unserer Meinung einen wirklichen Fortschritt auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes bekunden.

---

[1]) Erst nachdem das Vorstehende längst geschrieben war, erfahren wir, daß die Schöpfer der Regulative gegenwärtig über den beregten Punkt anderer Meinung geworden sind. In den Motiven zu den dem preußischen Abgeordnetenhause jetzt vorliegenden Schulgesetzentwürfen nämlich ist S. 37 zu lesen: „Die früher beabsichtigte Bestimmung, daß der Unterricht in der Geschichte, Erdbeschreibung und Naturkunde im Anschlusse an das Volksschullesebuch ertheilt werden solle, ist fallen gelassen worden, weil hierin nicht überall Gleichförmigkeit gefordert werden kann." — Verräth dieses Bekenntniß auch nichts von pädagogischer Einsicht, wohl aber den in den maßgebenden Kreisen heimischen Geist der Gleichmacherei und Zentralisationssucht, der im Staate wie in der Schule nur Unheil anrichtet, so ist davon doch um so mehr Notiz zu nehmen, als es ein beredtes Zeugniß für die — Vortrefflichkeit der Regulative ablegt, das von solcher Stelle ausgehend von ganz besonderem Werthe ist.

§. 16. Die Vogelsche Methode.

In ähnlicher Weise, wie wir es verlangen, trägt auch die von dem verdienstvollen Schuldirektor Dr. Vogel in Leipzig begründete Elementarmethode der Verbindung des Lesens und Schreibens mit dem Anschauungsunterrichte Rechnung, und sie hat zahlreiche Freunde und immer neue Bearbeiter gefunden, wie dies der Büchermarkt zur Genüge beweist. Bei derselben wird von gewissen „Normalwörtern" ausgegangen, welche sinnliche, dem Kinde bekannte Gegenstände bezeichnen. Nachdem diese den Stoff zu einer Unterredung mit den Kindern abgegeben haben, werden die entsprechenden Wörter nach Jacototscher Manier in ihre Laute aufgelöst, hierauf in Schreib- und Druckschrift zugleich gelesen und darauf von den kleinen Anfängern sofort vollständig geschrieben, wie man dies aus den Bemerkungen Vogels selbst[1]), sowie aus anderen Anweisungen für Lehrer, z. B. von Louis Thomas[2]), Adolf Klauwell[3]) u. a. ersehen kann. So sehr wir selbst der hier angestrebten Verbindung das Wort reden, so geht doch schon aus allem Vorigen deutlich genug hervor, daß wir uns mit der Art und Weise, in welcher sie hergestellt wird, nicht in Uebereinstimmung befinden.

Zuvörderst nehmen wir an den unverkennbaren Schwierigkeiten Anstoß, welche nicht bloß die gleichzeitige Auffassung zweier Alphabete, sondern auch das Schreiben eines ganzen Wortes vom ersten Schultage an den ungeübten Kindern bereitet. Ueber den ersten Punkt, der sich durch nichts rechtfertigen läßt, haben wir das Nöthige bereits bemerkt[4]); das Paradoxon Ratichs: „Nicht mehr denn eins auf einmal", — also in unserem Falle: „Nicht mehr denn eine Schwierigkeit auf einmal" — sollte doch wohl gerade auf der Stufe die entschiedenste und nachdrücklichste Berücksichtigung finden, wo es gilt, durch möglichste Erleichterung die Lust und Liebe der Kleinen zum Lernen zu wecken, nicht aber durch Verdoppelung der Schwierigkeiten in der Wurzel zu ertödten. — Das Schreiben eines ganzen Wortes sucht man dadurch zu rechtfertigen, „daß das Wort für das

---

[1]) Im Nachwort zu „des Kindes erstem Schulbuche" 1843, S. V f.
[2]) Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben. 1852.
[3]) Das erste Schuljahr 1866.
[4]) Vgl. §. 15, S. 106.

Kind einen Inhalt hat, und zwar einen durch die vorausgegangene Unterhaltung ihm interessant gewordenen, welcher dem einzelnen Buchstaben, der an und für sich etwas Leeres und Todtes ist, ganz abgeht“[1]), und daß dies sowohl, wie „die Freude am Selbsterrungenen die Kleinen mit neuer Lust und Kraft erfüllt, auf dem betretenen Wege rüstig fortzuschreiten.“[2]) Allein der angeführte Grund ist nur relativ richtig. Denn das Kind freut sich überhaupt über jede Thätigkeit, die ihm gelingt, über jedes „Selbsterrungene“, bei dem es seine Kraft bethätigte, mag das nun in den Augen des Erwachsenen etwas Kleines oder Großes, — ein bloßer Buchstabe oder ein ganzes Wort sein; und wenn dies nicht psychologisch zu beweisen wäre, so lehrte es die an jedem Kinde zu machende Erfahrung. Wenn man aber behauptet, daß die „kleinen Kinder ein ganzes Wort eher schreiben lernen, als einzelne Buchstaben“[3]), so ist das eine arge Uebertreibung, die nur durch die begeisterte Verehrung der Vogelschen Methode zu entschuldigen ist. Die Erfahrung hat uns gelehrt, daß die ohne alle und jede Vorübung in die Schule eintretenden Kleinen, die in der Regel ein Drittel der ganzen Klasse ausmachen, nicht bloß Tage, sondern Wochen lang mit dem Schreiben des ersten Wortes sich abquälen und die völlig unbeholfenen, ungeübten Kinderhände sich vergebens anstrengen, etwas dem vorgeschriebenen Worte Aehnliches fertig zu bringen, und selbst ein Klauwell muß zugestehen, „daß das Schreiben des ersten Wortes (aber auch des zweiten, dritten ꝛc., bei denen neue Schriftzüge vorkommen) allerdings mancherlei Schwierigkeiten verursacht und manche Kinder in den ersten Tagen gar keinen Anfang damit machen wollen.“ Wenn aber unter 60 Kindern einer Mandel oder einem Dutzend derselben die erste Arbeit in der Schule zu einer recht schweren und saueren und das beginnende Schulleben ihnen zu einem seufzenden und weinenden wird, so muß man wohl billig fragen, ob die betreffende Methode das ihr so überreichlich gespendete Lob in der That so unbedingt verdiene. Zwar läßt sich durch einen unverhältnißmäßigen Druck, der durch das Ueberwiegen synthetischer Elemente im Unterrichte, durch verfrühten Gedächtnißkram, verfrühte biblische Geschichten, verfrühtes Lesen und Schreiben ꝛc. auf das geistige Leben des Kindes ausgeübt wird, Erstaunliches leisten, und es kann daher geschehen, daß bei Anwendung der Vogelschen Methode „unsere Kleinen schon verschiedene Hauptwörter schreiben, wenn

---

[1]) Vogel, des Kindes erstes Schulbuch. 1843. Nachwort S. VII.
[2]) Klauwell, das erste Schuljahr, S. 27.
[3]) Klauwell, a. a. O., S. 26.

nach der Schreibmethode unterrichtete Kinder kaum in, an, um schreiben können"; — aber ein solcher Druck ist niemals zu rechtfertigen, weil er die frische, fröhliche, freie Entwickelung des Kindes hemmt, und geschähe dies in einer Schulklasse auch nur bei 12 Kindern.

Das Zweite, was bei der Vogelschen Methode zu noch viel gewichtigeren Bedenken Veranlassung giebt, ist der Umstand, daß der Anschauungsunterricht vollständig hinter Schreiben und Lesen zurücktritt. Die Normalwörter nämlich, die zugleich die Gegenstände des Anschauungsunterrichtes angeben, sind nicht etwa nach dem Werthe und der Bedeutung, welche sie für diesen haben, ausgewählt, sondern darnach, daß in der größeren oder geringeren Zahl derselben alle Buchstaben des Alphabets und ihre wichtigsten Verbindungen unter einander vorkommen. Die Auswahl der Normalwörter wird also nicht nach sachlichen, sondern nach sprachlichen, und noch dazu sehr einseitig sprachlichen Rücksichten vorgenommen; und außerdem muß man, um doch dem Grundsatze: „Vom Leichteren zum Schwereren" einigermaßen Rechnung zu tragen, auch noch die Lese-, Schreib- und selbst Zeichenschwierigkeit der zu behandelnden Wörter ins Auge fassen. Darnach bestimmt sich auch die Reihenfolge dieser Wörter, so daß der Anschauungsunterricht nicht bloß hinsichtlich seines Stoffes, sondern auch hinsichtlich seines Ganges der Sklave des Lese- und Schreibunterrichtes wird und die ergötzlichsten Bajazzosprünge von der Wohnstube aufs Feld und wieder zurück, darauf an den Himmel oder ins Wasser und Gott weiß wohin machen muß. Selbst wer mit unserer Ansicht über den Gang des Anschauungsunterrichtes nicht einverstanden sein möchte[1]), dem Anschauungsunterrichte selbst aber ein höheres Ziel als das bloßer Sprachübungen steckt, wird sich der Ueberzeugung nicht verschließen können, daß dieser Zweck nicht in wünschenswerther Weise zu erreichen sein kann, wenn man das Minderwichtige über das Wichtigere, das Schreiblesen über den wirklichen Anschauungsunterricht, Formen und Zeichen über die Sache selbst stellt, und das erstere zum maß- und tonangebenden für das letztere, dieses aber durchaus abhängig von jenem macht.[2])

---

[1]) Vgl. §. 12, S. 85 f.

[2]) Ein ähnliches Prinzip ist in einem ebenfalls von Leipzig ausgehenden sprachlichen Werkchen, in dem vom Lehrer Naumann herausgegebenen „Wörterschatz" verfolgt worden, das augenscheinlich der Vogelschen Elementarmethode seine Anregung und Entstehung verdankt und das bestimmt ist, der Orthographie auf die Beine zu helfen. Für die ersten vier Schuljahre aber geht dabei der gesammte Sprachunterricht in der Orthographie auf und wird von dieser ins Schlepptau genommen, indem

Mit den erwähnten Rücksichten, welche man bei der Wahl der Normalwörter darauf nehmen muß, daß sie alle Buchstaben des Alphabets enthalten und für das Lesen, Schreiben und Zeichnen nicht zu große Schwierigkeiten bieten, Rücksichten, welche die Ausführung des angenommenen Prinzips unabänderlich erheischt, — hängt es auch zusammen, daß man in jedem nach Vogelscher Methode bearbeiteten Elementarbuche nur äußerst wenigen Naturgegenständen, dagegen aber einer weit überwiegenden Zahl von Kunstprodukten, Werkzeugen u. dergl. begegnet, unter denen sich wieder viele befinden, die für eine Besprechung ziemlich werth- und belanglos sind, die wohl Stoff zu bloßen Redeübungen hergeben, für die wirkliche Bildung der Anschauung aber auch gar keinen Gewinn abwerfen, so daß also auch von einem wirklich werthvollen Stoffe nicht einmal geredet werden kann.[1]) So enthält z. B. das Vogelsche „erste Schulbuch", die älteren Auflagen unter 100, die neueren unter 74 Bildern, nur 16 Naturgegenstände; „Lebensbilder I" von Thomas unter 43 Bildern nur 13 Naturgegenstände; das Ramshornsche „erste Schulbuch" unter 64 Bildern nur 11 Naturgegenstände u. s. w. Daß dieser Uebelstand sich wirklich fühlbar gemacht hat und von den Anhängern der genannten Methode selbst als ein solcher erkannt worden ist, geht daraus hervor, daß man unter den nach Vogelscher Methode bearbeiteten Elementarbüchern immer denen den Vorzug gegeben hat, welche die relativ meisten Naturgegenstände enthalten; und bei der auf die Spitze getriebenen Konzentration aller Zweige des Elementarunterrichtes und bei all den deshalb zu nehmenden Rücksichten, die eine Menge unübersteiglicher, einengender Schranken bilden und eine halbwegs glückliche Auswahl zu einem überaus mühsamen und schwierigen Geschäfte, ja zu einem wahren Kunststücke machen, muß man immer noch zufrieden sein, wenn man der Natur nur wenigstens ein Plätzchen, wenn auch ein noch so bescheidenes, bereitet hat.[2])

---

er stets an bestimmte orthographisch einzuübende Wörtergruppen angeschlossen wird. Auch hier tritt also das Wichtigere hinter das weniger Wichtige zurück, eine Verirrung, die wir schon früher als ein Versetzen des Wesens der Sprache in die Schale gekennzeichnet haben (vgl. §. 10, S. 71 Anm.).

[1]) Vgl. §. 12, S. 81 ff.

[2]) Wer die Schwierigkeiten bei der Auswahl der Normalwörter und die Rücksichten und Rücksichtchen näher kennen lernen will, die man dabei zu nehmen hat, weil angeblich die drei Gegenstände: der Anschauungs-, Lese- und Schreibunterricht „an Wichtigkeit einander gleich sind", und wie man sich peristaltisch winden und drehen muß, um „diese schwere Aufgabe wenigstens annähernd zu lösen" und möglichst

Eine wesentliche Modifikation hat die Vogelsche Methode durch eine Bearbeitung von Kehr und Schlimbach in Gotha erfahren[1]), welche von der Art, wie die Methode z. B. in Leipzig gehandhabt wird, in vielen Punkten abweicht. Die Verfasser fangen nicht sofort mit dem Normalworte an, sondern verwenden erst eine oder einige Wochen,

---

ungeschädigt zwischen den überall entgegenstehenden Klippen hinzusegeln, den verweisen wir auf den Prospekt, den A. Klauwell seinen eben jetzt erschienenen „neuen Elementarbüchern" (das erste und zweite Schulbuch, Leipzig, im Selbstverlage des Verfassers. 1869) beigegeben hat und der von jenem unfruchtbaren Bemühen ein recht treues Bild giebt. Ebenso kann man daraus ersehen, daß auch die enragirtesten Vogelianer nicht blind gegen die Vortheile sind, welche Naturgegenstände für die Anschauungsübungen haben, denn es heißt in dem erwähnten Prospekte, daß die Zwecke des Anschauungsunterrichtes „sich am besten bei der Betrachtung von Naturgegenständen erreichen lassen. Einmal, weil an denselben jeder Schüler mehr Interesse nimmt, als an Kunstprodukten, zum anderen, weil die Besprechung eines Naturgegenstandes die meisten ethischen und ästhetischen Anknüpfungspunkte darbietet. Handwerkszeuge, Geräthe und Kleidungsstücke, und wären es die kostbarsten, interessiren unsere Kleinen lange nicht so, wie Sinneswerkzeuge (das dürfte sehr dahin gestellt bleiben), Himmelskörper, Pflanzen und ganz besonders Thiere. In dem Anschauen letzterer werden die Kinder gar nicht müde. Deshalb, und weil außerdem „durch die Betrachtung von Naturgegenständen unsere Elementarschüler am zweckmäßigsten auf den späteren Unterricht in den Realien vorbereitet werden", hat Klauwell auch unter die 54 Bilder seines „ersten Schulbuches" 24 Naturgegenstände (einschließlich 13 Thiere) aufgenommen. Aber nun kommen die „Gleichberechtigten" dazu und machen ihre Anforderungen geltend; der Leseunterricht verlangt, daß die zu lernenden Laute sich leicht aus den Normalwörtern heraushören lassen u. s. w., nicht weniger will der Schreibunterricht nach kalligraphischer und orthographischer Seite hin berücksichtigt sein, und — der Anschauungsunterricht muß die Zeche bezahlen und sich in die Auswahl, wie in die Anordnung des Stoffes fügen, die jene beiden Herren gebieterisch vorschreiben und die die konsequente Durchführung des Satzes, alles an einem Gegenstande lehren zu wollen, nun einmal mit sich bringt. Damit z. B. die Kinder das a an einem Worte lernen, in dem es gedehnt klingt, muß über einen — Haken gesprochen werden (vgl. §. 12, S. 81 f.); um das h als tönenden Laut vorzuführen, wird der Uhu besprochen, den die Kinder durchaus nicht kennen (vgl. §. 8, S. 44 f.), und aus ähnlichen Rücksichten wird in die Fremde gegriffen und Löwe und Bär herbeigezogen (vgl. §. 8, S. 47 u. §. 12, S. 80 f.); und ob Rose oder Veilchen zu einer Zeit besprochen werden, wo die Natur sie gar nicht (in blühendem Zustande) darbietet (vgl. §. 12, S. 86), ob der Löwe (das Unbekannte) vor der Katze (dem Bekannten) zur Besprechung gelangt (vgl. §. 12, S. 85 f.) u. dgl. m., darauf kann selbstverständlich kein Gewicht gelegt werden. So bereitwillig wir auch anerkennen, daß die beiden genannten Elementarbücher nach ihrer sonstigen Anordnung und Ausstattung zu den besten gehören, oder selbst die besten sein mögen, welche streng nach der Vogelschen Methode gearbeitet sind, so wenig vermag dies doch unser Gesammturtheil über die Methode selbst auch nur um etwas herabzustimmen.

[1]) Die Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes. Gotha 1866.

je nach Befinden auch länger, auf Vorübungen, welche theils im mündlichen Analysiren von Wörtern, als Vorübung für das Lesen, theils im Zeichnen von Strichen und Schleifen, als Vorübung für das Schreiben bestehen, um „das Kind erst lernfähig zu machen". Ferner wird nicht mit der Schreib- und Druckschrift zusammen begonnen, sondern zuerst mit der Schreibschrift, an welche erst nach einem halben bis drei viertel Jahre, wenn die Kinder die Schreibschrift lesen und schreiben können, die Druckschrift sich anreiht. Endlich sind auch in der Fibel die Naturgegenstände in einem Umfange vertreten, wie in keinem anderen nach Vogelschen Prinzipien bearbeiteten Buche, was den Verfassern allerdings dadurch erleichtert wurde, daß sie von dem Zeichnen der Gegenstände in den Elementarklassen ganz Abstand nehmen. So zählt die Fibel unter 41 Bildern 23 der Natur entlehnte Objekte, unter denen sich, beiläufig bemerkt, auch ein Elefant befindet, den man sich um des ph willen aus Indien oder Afrika verschrieben hat — obgleich das Thier, analog dem deutschen Wort Elfenbein, doch richtiger mit f geschrieben wird.

Man muß zugestehen, daß die Vogelsche Methode durch die genannte Bearbeitung eine entschiedene Fortbildung zum Besseren erfahren hat, und es werden sich damit auch diejenigen Vertreter der reinen Schreiblesemethode befreunden können, welche mit Lüben behaupten, daß der Inhalt des Anschauungsunterrichtes kein bestimmter sei, wie z. B. im Rechnen und in der biblischen Geschichte, daß er aber unter allen Umständen ein werthvoller sein müsse[1]), und welche verlangen, daß die Anordnung der Anschauungsobjekte sich der für das Schreiblesen unterordnen müsse, was um so weniger Schwierigkeiten biete, als jene Objekte während des ganzen Kursus einfacher Natur seien[2]), — welche also in ihren Ansichten der Vogelschen Methode näher stehen, als sie vielleicht selbst meinen.

Trotz alledem bleibt auch hier bei diesen unleugbaren Verbesserungen der Anschauungsunterricht dem Schreiblesen, die Sache den Formen und Zeichen untergeordnet, was wir eben von unserem Standpunkte aus zurückweisen. Schreiben und Lesen betrachtet man nun einmal als die Hauptsache des ersten Schuljahres; „in der Elementarschule soll die Jugend möglichst rasch zur fertigen Anwendung des wichtigsten Bildungsmittels, des Lesens von Gedrucktem und Geschriebenem, geführt werden", verlangen die

---

[1]) Vgl. Lüben, Grundsätze u. Lehrgänge, S. 74 unter 3.
[2]) Ib. S. 76 unter 5.

preußischen Regulative, und „der nächste Zweck ist doch der, daß die Kinder lesen und schreiben lernen“[1]), akkompagniren die Lehrer, und so hat man nicht nur sich selbst, sondern auch das Publikum in den Wahn eingewiegt, daß diejenige Schule und diejenige Methode die besten seien, welche den eintretenden Kleinen am ehesten und schnellsten zu den Fertigkeiten des Lesens und Schreibens verhelfen. Nun rühmt man aber der Vogelschen Methode — und wie wir aus eigener Erfahrung wissen, nicht mit Unrecht — nach, „daß selbst die schwächsten Kinder lesen lernen und daß die Zahl der Nachzügler bei richtigem Betriebe der Methode äußerst gering sei, daß die Kinder bald schreibend beschäftigt werden könnten“ ꝛc.[2]), — es ist also der Erfolg im Lesen und Schreiben, welcher besticht und welcher der Methode so viele Verehrer zugeführt hat. Was hat nicht das Laufen mit dem augenblicklichen Erfolge zu allen Zeiten im Großen wie im Kleinen, in der Politik, wie in der Pädagogik für unendlichen Schaden angerichtet. Man denke nur an das „glorreiche“ Jahr 1866. Da hüllt man sich in den Mantel der Selbstzufriedenheit und Selbstgenügsamkeit, legt um die Stirn sich eine Nebelbinde und wandelt wie mit Scheuledern versehen selbstbeschaulich seine Straße, die allein „die richtige“ genannt zu werden verdient — unbekümmert um das, was rechts und links geschieht, und um das müßige Geschrei der Schwärmer, Idealisten und Utopisten, welche in ihrem beschränkten Unterthanenverstande jene „richtige“ Straße mit dem erstrebenswerthen Ziele in Vergleich zu stellen wagen und um einiger zweifelhaften „Errungenschaften“ willen nicht sogleich den Kopf verlieren und den allgemeinen Rausch theilen. — Doch bleiben wir bei dem uns vorliegenden Falle stehen, so ist der günstige Erfolg, wenn man so peinlich sein will, nicht das ausschließliche Privilegium der Vogelschen Methode; denn mit der reinen Schreibleselmethode, ja selbst mit der Lautirmethode lassen sich „bei richtigem Betrieb derselben“, also wenn der Lehrer der rechte Mann dazu ist, die nämlichen Resultate erzielen — eine Behauptung, die durch zahlreiche Beispiele aus der Erfahrung zu belegen ginge. Aber auch zugegeben, daß die Erfolge der Vogelschen Methode die glänzendsten seien, daß sie einzig in ihrer Art dastünden und jede andere Methode in den tiefsten Schatten stellten, so müßte doch erst bewiesen werden, daß damit etwas wirklich Erkleckliches für den Gesammtzweck der Erziehung erreicht worden sei. Das aber gerade ist es, was wir bestreiten, denen gegenüber allerdings vergebens, die es als die erste und oberste Forderung an die

[1]) Kehr u. Schlimbach, a. a. O. S. 46.
[2]) Ib. S. 53.

Schule hinstellen, daß die Kinder nach Jahresfrist zum selbständigen Lesen und Schreiben gefördert sein müßten.

Nun sucht man freilich diese Forderung damit zu rechtfertigen, „daß derjenige, welcher lesen kann, wie mit einem neuen Sinneswerkzeuge begabt erscheint; er ist nunmehr im Stande, die große Zahl von Gedanken, die in dem Laufe der Zeit von Tausenden von Menschen schriftlich niedergelegt worden sind, und für welche er bis dahin kein Ohr hatte, wie lebendige Rede zu vernehmen. Eine ganz neue Welt ist ihm damit erschlossen, und er sieht dadurch nicht allein die Möglichkeit der Belehrung, sondern auch die Fähigkeit des edelsten Genusses sich auf wunderbare Weise gemehrt." Aber so wahr, so richtig und schön das auch gesagt ist vom Standpunkte des Erwachsenen aus, so wenig hat es doch Anwendung auf das sechsjährige Kind, das sich um die großen Gedanken, welche seit Jahrtausenden in Büchern niedergelegt worden sind, noch kein Haar krümmt, noch viel weniger sie „wie lebendige Rede" vernimmt. Ihm thut es zu allernächst noth, daß ihm Auge und Sinn für die Natur und das Leben geöffnet wird, daß ihm der Anschauungsunterricht die Brücke schlägt zum Verständnisse dessen, was es bisher gesehen, beobachtet und erfahren hat. Oder meint man, daß dies wirklich genügend und in That und Wahrheit geschehen sei, wenn man mit den Kindern über höchst gleichgiltige Sachen, über Tische und Bänke, über Nägel und Kämme, über Töpfe und Zangen u. dgl. mehr geredet hat? Dann hätten Männer wie Herbart, Beneke u. a., welche den Gesetzen der menschlichen Geistesentwickelung nachgespürt haben, umsonst gelebt, dann hätten Männer wie Lüben, Ziller u. a., welche für einen unter allen Umständen werthvollen Unterrichtsstoff auf das entschiedenste in die Schranken getreten sind, tauben Ohren gepredigt. Und welche Kinder sind es denn, welche aus eigenem Antriebe sich lesend beschäftigen, denen also das Lesen zu einem wirklichen Bildungsmittel wird? Es sind dies immer nur ein kleiner Theil geistig wirklich geweckter Kinder; die Mehrzahl, denen Lesen und Schreiben so früh beigebracht worden ist, geht — wir wiederholen es[1]) — dieses Bedürfniß noch ab — es müßte uns denn unsere ganze Erfahrung trügen. — Ihnen geht das lebendige Wort des Mundes noch über alles, — weit über die todten Buchstaben und Wörter der Schrift, die sie noch nicht zu „lebendiger Rede" sich zu vergeistigen wissen; ihnen ist das Selbstlesen von Erzählungen und Gedichten, von Fabeln und Märchen und was es sonst von passenden Stoffen für sie giebt, ein

[1]) Vgl. §. 15, S. 108.

aufgezwungenes, ein mehr gemachtes und ihnen eingeredetes, als ein natürliches, aus wahrem inneren Drange stammendes Bedürfniß; sie verkehren unendlich lieber mit der Natur, mit Blumen und Bäumen, als mit dem lehrreichsten Buche. — Oder ließen sich — um auf die Schule zurückzukommen, — die Kinder denn wirklich nicht noch in anderer Weise zweckmäßig beschäftigen, als durch Lesen und Schreiben? Das wäre ein trauriges Armuthszeugniß für die Geschicklichkeit des Lehrerstandes! Allerdings ist Lesen und Schreiben ein ziemlich bequemes Beschäftigungsmittel für die Kleinen, insofern es den Lehrer vielfach der Mühe enthebt, immer selbstlehrend und redend aufzutreten und einen Theil dieser Mühe auf das Buch überträgt; wenn man sich aber der Einsicht nicht verschließen kann, daß der erste Schulunterricht etwas Wichtigeres und Bedeutungsvolleres zu thun habe, als die Kinder möglichst schnell mit den Fertigkeiten des Lesens und Schreibens auszurüsten, so müssen alle jene Rücksichten schweigen. Und in dieser Beziehung besteht sicherlich für den kein Zweifel, der sich die Prinzipien und Ziele eines wahrhaft erziehenden Unterrichtes und die Natur und das Geistesleben eines sechsjährigen Kindes klar gemacht hat.[1])

---

[1]) Erst während des Druckes dieser Bogen ging uns durch die Güte des Gymnasiallehres Dr. E. Pappenheim, des Vorsitzenden vom Vereine für den Fichte-Kindergarten in Berlin, der über diese Anstalt abgestattete vierte Bericht zu, der als Einleitung einen lesenswerthen Aufsatz des genannten Herrn über Lesen und Schreiben enthält. Da die darin niedergelegten Ansichten mit den unsrigen vollkommen übereinstimmen, so wollen wir daraus einige Sätze als Illustration zu der von uns oben ausgesprochenen Behauptung und des bereits S. 108 Gesagten anhangsweise mittheilen. Ausgehend von der vielverbreiteten Meinung, daß die Fröbelschen Kindergärten gar nichts Großes nützten und nur eine schöne Spielerei seien, daß dagegen vor der Schule jeder Respekt haben müsse, weil das Kind hier vor allem lesen und schreiben lerne, zwei Dinge, die es später im Leben brauche wie Essen und Trinken, fährt der Verfasser fort:

„Gewiß, Lesen und Schreiben sind gar treffliche Dinge, und es kann sich ohne sie heutzutage niemand mehr mit Ehren durch die Welt bringen. Aber meint Ihr darum auch, Lesen und Schreiben sei das Beste und Wichtigste, was ein Kind lernen kann? Meint Ihr darum, daß, so lange das Kind nicht lesen und schreiben lernt, es im Grunde genommen doch nichts Rechtes lernt? Und soll darum das Kind so früh als möglich lesen und schreiben lernen?"

„So sagt mir doch: habt Ihr noch niemals von tüchtigen und sogar großen Männern gehört, die erst im zwanzigsten, dreißigsten Jahre lesen und schreiben gelernt haben? Hat es nicht sogar einst Völker gegeben, welche im Handel und in der Industrie, in Kunst und Wissenschaft, in Kriegsführung und Staatskunst Ausgezeichnetes geleistet haben, obwohl bei ihnen nur sehr wenige lesen und schreiben konnten? Und giebt es nicht heute unter uns Tausende, welche vom Lesen und Schreiben gar wenig verstehen, noch weniger Gebrauch machen, und es sind doch in ihrem praktischen Be-

Wenn wir auch mit diesen Ansichten der gegenwärtigen Praxis in unseren öffentlichen Schulen gegenüber ziemlich einsam dastehen, so haben

---

rufe ganz tüchtige Menschen? Und thut sich nicht sogar mancher von diesen etwas darauf zu gute, daß er nicht wie die „Gelehrten" fortwährend in den Büchern steckt und doch in vielen Dingen besser als sie Bescheid weiß?" . . . .

„Wenn ich sehe, welchen Werth man heute darauf (auf Lesen und Schreiben) in der Erziehung des Kindes legt; wie man meint, daß das Kind erst dann in der Bildung recht vorschreiten könne, wenn es sich im Lesen und Schreiben eine gewisse Fertigkeit angeeignet habe, und daß man darum die Schule, wie es billig ist, in Ehren hält, aber den Kindergarten, weil er lesen und schreiben nicht lehrt, geringschätzt: so glaube ich doch, man thut gut, einmal über jene tüchtigen Menschen und Völker nachzudenken. Woher also stammt ihre Tüchtigkeit, wenn sie sie nicht dem Lesen und Schreiben verdanken?" . . . . .

„Aug' und Ohr, Hand und Fuß — das sind die Mittel, durch die der Mensch am meisten und vieles auch am besten lernt. Selbst sehen und hören und gehen und vor allem selbst thun und schaffen, dem verdankt der Mensch das beste von dem, was er weiß und lernt. . . . Ihr könnt einem Menschen zehnmal sagen, wie ein Wagen, ein Pflug aussieht, und er weiß es nicht halb so gut, als wenn er sie einmal sieht. Und er kann viele male in einem Buche lesen, wie man ein Samenkorn in die Erde legt und wenn es dann aufgegangen ist, sorgsam pflegt, und er versteht es nicht halb so, als wenn er es einmal selber thut." . . . .

„Das gilt, wie jeder weiß, für die großen Menschen, aber es gilt noch viel mehr für die kleinen." . . . .

„Oder ist das etwa nichts Rechtes und Brauchbares, wenn das Kind im Kindergarten Blumen, Kräuter und Getreidearten in seinem Gärtchen säet und aufgehen sieht und pflegt und erntet, wenn es Blätter und Samenarten unterscheiden und sammeln lernt, wenn es ab und zu auch in Wald und Feld geführt wird, um zu sehen, was da zu verschiedenen Jahreszeiten vorgeht? Wenn es Tafelstein und Bleistift zum Zeichnen sicher führen lernt und sie gebraucht bald nach eigener Lust, bald nach wohl erwogener Methode?"

„Ja, aber Lesen und Schreiben —

„Schreiben? Zuerst lernt das Kind gehen und dann erst springen und tanzen, und so muß es zuerst zeichnen lernen und nachher schreiben; denn Schreiben ist nur eine bestimmte Art des Zeichnens, und wer es für etwas anderes ansieht, der irrt. Und Lesen — aber warum soll denn das Kind lieber lesen, wie ein Haus, ein rechter und spitzer Winkel, ein Pferd, ein Pflug aussieht, was der Ackersmann und der Müller treibt, . . . wie die Biene und die Taube einander gerettet haben, und vom Rothkäppchen und vom Dornröschen und vom Rübezahl, — warum muß es denn das durchaus in seiner Fibel und im Lesebuche lesen, warum denn nicht viel mehr hören und, so weit es angeht, selbst sehen und selbst machen und selbst darstellen? So wird es ihm deutlicher und lebendiger und eindringlicher, als wenn es die Dinge im Buche liest . . . . Und Ihr Lehrer und Erzieher sollt Rousseaus herrlichen Emil nicht bloß lesen und darüber spötteln, sondern zusehen, wie Ihr aus dem Kinde möglichst so ein Stück Emil macht, daß es, wie dieser sich bilde durch Euch in lebendiger Anschauung des Natur- und Menschenlebens, in sinnendem Denken, in eigener schaffender Thätigkeit — so weit es geht, so viel als möglich ohne Lesen und Schreiben!" . . . . .

„Sorget Euch nicht, wenn das Kind sie etwas später lernt" . . . .

sich doch zu verschiedenen Zeiten Männer von gutem Rufe, wie Pestalozzi[1]), Türk[2]), Denzel[3]), Graser[4]), Graßmann[5]) u. a. zu ihnen bekannt, haben Lesen und Schreiben als ungeeignet für den ersten Schulunterricht bezeichnet und zum Theil verlangt, daß die Aneignung dieser Fertigkeiten auf das zweite Schuljahr verlegt werde, was — nebenbei bemerkt — in der Uebungsschule für Studirende des Prof. Ziller, sowie in dem Privatinstitute des Dir. Barth in Leipzig, welche Anstalten beide nach gleichen Prinzipien eingerichtet sind, thatsächlich geschehen ist.[6]) Auch Nichtpädagogen sind gegen den frühen Lese- und Schreibunterricht in die Schranken getreten[7]), ja, Vogel selbst hat sich zu ihnen gesellt. In einem amtlichen Berichte, den er von einem seiner Elementarlehrer (Dr. Herold) hat abfassen lassen und den er ausdrücklich gut geheißen und empfohlen hat, heißt es nämlich: „Wo man für die Aufgabe des Lehrers das Lehren der Buchstaben, die Erzielung einer leidlichen Lese- und Schreibfertigkeit hält — Dinge, die eigentlich für den ersten Unterricht gar nicht passen, da muß nothwendig gleich der erste Unterricht, den das Kind empfängt, ein ganz verkehrter sein.“ . . . „Die Kinder sollen lesen und schreiben lernen, und doch sind diese beiden Lehrgegenstände für dieses Alter gerade die allernaturwidrigsten. Jetzt tritt das Kind aus seiner heiteren, lachenden Kindeswelt voll Blumen und Sonnenschein in die ihm neue Welt der Schule ein. Dort harmloses Spiel, heiteres Ergehen in Gottes schöner Natur an Vater- und Mutterhand, Greifen nach den bunten Schmetterlingen und nach allem Glänzenden, das dem Kinde nahe kommt, Aufmerken nur auf das Allerbedeutendste und Augenfälligste in der Natur und seiner Umgebung, Erfassen nur des Totaleindruckes der Dinge und völliges Befriedigtsein von der äußerlichen Erscheinung der Gegenstände, namentlich alles Lebendigen und Beweglichen; hier nun plötzlich

---

[1]) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Sämmtl. Schr. V, S. 27 f.

[2]) Die sinnlichen Wahrnehmungen, Winterthur 1811.

[3]) Der erste Kindesunterricht ꝛc. Baireuth u. Hof, 1819.

[4]) Einleitung in die Erziehungs- u. Unterrichtslehre, Stuttgart, 1822. 3. Theil.

[5]) Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, Berlin 1834; ebenso Knauß, das erste Schuljahr. Reutlingen. 1852. S. 5 ff.; und Beust, der wirkliche Anschauungsunterricht, S. 3 ff.

[6]) Vgl. Ziller, Lehrplan, S. 7 und Monatsblätter ꝛc., S. 89 ff.

[7]) Vgl. Karl Friedrich, die Erziehung zur Arbeit, S. 23 f. u. 35 f.; Roßmäßler, Aus der Heimat 1866; Dr. Kraus, Reform des öffentlichen Unterrichtes, Stuttgart 1840. u. a. m.

diese kleinen, gothischen Buchstaben, diese todten, unbeweglichen Lettern, die auch nicht das allergeringste Interesse für das Kindesauge haben und, alle eins dem anderen so ähnlich, so starr, dem Kindesherzen so fremd! . . . Denkt euch doch nur einmal recht lebhaft in des Kindes Seele: wie tödtend, wie grausam ist ein solches Verfahren!“[1]) — Aber der hinkende Bote kommt gleich dahinter her: „Muß dennoch der Anfang mit den leidigen Buchstaben gemacht werden, so muß es auf eine höchst künstliche, die todten Zeichen ins frische Kindesleben hineinführende Weise geschehen“ — folgt diese Weise, in welcher die „leidigen Buchstaben“ den Sieg über eine bessere Einsicht davon tragen.

In Summa: Wir streiten nicht gegen die Erfolge der Vogelschen Methode, die wir vollkommen anerkennen, sondern gegen die Prinzipien derselben, die uns nicht die richtigen scheinen. Wir verwerfen, daß der Schreib- und Leseunterricht sogleich vom ersten Schultage an und in ziemlich schwieriger Weise beginnt, und daß das Schreiblesen den Anschauungsunterricht in unnatürlicher Weise bestimmt und einengt. Trifft der letztere Vorwurf die Vogelsche Methode fast ausschließlich, so theilt sie den ersteren in der Hauptsache mit der heutigen Auffassung des Elementarunterrichtes. Dagegen verlangen wir, daß Lesen und Schreiben nicht sofort in der Schule beginnen, sondern auf das zweite Schuljahr oder doch wenigstens in ihren Anfängen auf die zweite Hälfte des ersten Schuljahres verlegt werden, wo dann ihre Aneignung um so leichter und sicherer erfolgen kann, als ihnen die vorausgegangenen Uebungen entsprechend vorgearbeitet haben und das Bedürfniß nach dem Selbstlesen mehr zu erwecken Gelegenheit gewesen ist. Demjenigen, der jemals ältere, etwa achtjährige Kinder sei es privatim oder in der Schule Elementarunterricht ertheilt hat, wird die Erfahrung nicht entgangen sein, wie ungemein schnell die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens gewonnen werden, wenn Auge und Sinn der Kinder geöffnet sind, und es dürfte für die Schule wohl vollständig genügen, wenn die Lesefertigkeit mit dem vollendeten zweiten Schuljahre erlangt wäre. Zweitens verlangen wir, daß der Schreibleseunterricht sich dem Anschauungsunterrichte vollständig unterordne und bei seinem Beginne, dem Fortschritte vom Leichtern zum Schwerern gemäß, mit einzelnen Buchstaben den Anfang mache. Und wenn er sich auch den Tadel gefallen lassen muß, daß diese Buchstaben an und für sich etwas Leeres und Todtes sind, während die ganzen Wörter für das Kind einen Inhalt haben, so schmiegt er sich wegen seiner geringeren

[1]) Vogel, die Bürgerschule zu Leipzig im Jahre 1842, S. 36 f.

Schwierigkeiten um so besser dem Fassungsvermögen der Kinder an, ist also naturgemäßer, und wahrt vollständig den wünschenswerthen Zusammenhang mit dem Anschauungsunterrichte, dem er sich aufs engste anschließt, ohne ihn in Bezug auf Stoff und Gang zu beherrschen.

Fassen wir auch hier das Ergebniß der bisherigen Erwägung zusammen, so nimmt der Anschauungsunterricht eine zwischen Haus und Schule vermittelnde Stellung ein. Indem er jeder seiner einzelnen Seiten das ihr gebührende Recht einräumt, ohne eine derselben als herrschende an die Spitze zu stellen, und Lesen und Schreiben zu sich in innere Beziehung setzt, arbeitet er der späteren Unterweisung des Lehrers in den dann selbständiger auftretenden einzelnen Unterrichtsfächern vor und kann nach erlangter Lesefertigkeit (am Ende des zweiten Schuljahres) als abgeschlossen betrachtet werden. — Er nimmt also keine isolirte Stellung im Schulunterrichte ein, er vereinigt und verbindet vielmehr alle einzelnen Zweige des Elementarunterrichtes zu einem organischen Ganzen, dessen einzelne Theile sich in naturgemäßer Weise gegenseitig stützen und fördern, — so jedoch, daß er dem Schreiben und Lesen gegenüber das Regiment in den Elementarklassen führt.

Dritter Abschnitt.

Die Mittel des Anschauungsunterrichtes.

Nachdem wir sowohl den Zweck als auch die Stellung des Anschauungsunterrichtes in den Elementarklassen erörtert haben, liegt es uns jetzt ob, noch Einiges über die Mittel hinzuzufügen, die der Anschauungsunterricht anzuwenden hat, um sein Ziel sicher zu erreichen. Wir sehen dabei von allen denjenigen Lehrmitteln ab, welche die nothwendige Ausstattung jeder Elementarklasse ausmachen und ohne welche ein erfolgreicher Unterricht überhaupt gar nicht denkbar ist, wie etwa eine Lesemaschine, eine große schwarze Wandtafel, ein Schwamm, — oder gar ein Stück Kreide, über deren zweckmäßige Form ein großer Seminarlehrer vor dem Herrn vor einigen Jahren in der Sächsischen Schulzeitung eine höchst erbauliche Vorlesung hielt; — diese Sachen sind die erste und allgemeinste Voraussetzung alles Schulunterrichts überhaupt. Wir werden uns vielmehr hier nur auf diejenigen Mittel beschränken, welche speziell dem eigentlichen Anschauungsunterrichte zu gute kommen und ihn wesentlich zu fördern versprechen, wie das Vorzeigen von Naturgegenständen, Modellen und Bildern, das Zeichnen und Messen.

§. 17. Vorzeigen der Unterrichtsobjekte in Natur.

Wenn Roßmäßler mit vollem Rechte den naturgeschichtlichen Unterricht im allgemeinen ohne veranschaulichende Unterrichtsmittel für Widersinn, für Larifari erklärt[1]), so gilt das insbesondere auch vom Anschauungsunterrichte. Soll er seinen Zweck wirklich erreichen und die

[1]) Der naturgeschichtliche Unterricht, S. 41 u. 62.

Anschauung bilden, soll er die Sinne im scharfen und genauen Auffassen üben und zu richtigen und deutlichen Vorstellungen der äußeren Dinge und Erscheinungen führen, also die Kinder in ihrer Umgebung wahrhaft heimisch machen, so ist es durchaus nothwendig, daß die Gegenstände, welche betrachtet und besprochen werden sollen, auch wirklich vor den Augen der Schüler sich befinden — eine Wahrheit, die so auf der Hand liegt, daß man sie eigentlich gar nicht mehr sollte aussprechen dürfen. Und dennoch, wie viele „Anschauungsübungen" werden heutzutage noch abgehalten, bei denen man es gar nicht der Mühe werth hält, den Gegenstand, den man bespricht, mit in die Schulstube zu nehmen, Da wird flottweg über die Nelke, die Beere, das Blatt, die Raupe. den Schmetterling, den Maikäfer 2c. gesprochen, und wenn's hoch kommt, so ist eine grobe, unglückliche Kreidezeichnung an der Wandtafel das Ganze, was einen nothdürftigen Anhalt für die Orientirung abgiebt. Es ist um des Teufels zu werden mit solchem Unterrichte, der sich nicht entblödet, „Anschauungsunterricht" heißen zu wollen und sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den Schulen noch breit macht trotz aller vernünftigen und gesunden Prinzipien der heutigen Pädagogik, die jedem geläufig sind, die jeder im Munde führt, aber auch häufig nur im Munde. Die Kinder sind bei solchem Verfahren einzig und allein an die unklaren, dunkeln Vorstellungen gewiesen, die sie von dem betreffenden Gegenstande besitzen, die aber durch das ausführliche Gerede nicht geklärt und berichtigt, sondern nur noch mehr verzogen und verwirrt werden. Denn indem das Kind sich bemüht, den Gegenstand der Unterredung sich vorzustellen (also das innere geistige Bild desselben vor seine Seele hinzustellen, — eine Arbeit, die für das ungeübte Kind eine ganz gewaltige ist —), ihn zum Stehen zu bringen und für längere Zeit festzuhalten, die Theile desselben in der Vorstellung herauszuheben und sich klar zu machen, das Neue, was es darüber erfährt, mit hineinzutragen u. s. f., so geräth infolge der mangelnden äußeren Wahrnehmung des betreffenden Gegenstandes, das Erinnerungsbild immer mehr ins Schwanken, es drängen sich eine Menge anderer Erinnerungsbilder, nicht weniger ganz disparate äußere Wahrnehmungen, zur Unzeit mit hinzu, das Unähnliche hemmt und verdunkelt sich sowohl, wie auch das Aehnliche, und endlich versinkt das Bild der Sache ungeklärt in dasselbe dunkle Chaos von Vorstellungen zurück, aus dem es kaum erst mit Noth und Mühe hervorgezogen war, ohne daß das Kind beim besten Willen dem Flusse der Vorstellungen Stillstand zu gebieten und die verdrängte Vorstellung zu erneutem klaren Bewußtsein zu erheben vermöchte. Wie sauer wird es oft schon dem Erwachsenen, einen abwesenden, aber

ganz bekannten Gegenstand sich für längere Zeit so deutlich vorzustellen, daß er mit Sicherheit die Einzelheiten desselben zu fixiren und anzugeben weiß, und doch muthet man dasselbe den Kindern zu, denen es noch viel weniger gelingt, die nur flüchtig und vorübergehend aufgefaßten Dinge klar vorzustellen und das bei der Art unseres Sehens (oder besser „Uebersehens") dem Kinde oft noch gar niemals klar bewußt Gewesene sich klar bewußt zu machen! Darum wird ein solcher „Anschauungsunterricht" eine reine Danaidenarbeit und sein Gewinn für die Bildung der Anschauung ist gleich Null. An müßigem und leerem Plapperwerke ist dabei allerdings kein Mangel, das Fragen und das Antworten das klappert wie die Mühlräder, wenn auch ohne viel Verstand, und in wenigen Minuten ist die ganze Klasse durchgearbeitet. Nun ja, wo Begriffe fehlen, da stellt nach Göthe zur rechten Zeit ein Wort sich ein.

So weit es angeht, müssen also die besprochenen Gegenstände den Kindern in natura gezeigt und so vor sie hingestellt werden, daß jedes Kind dieselben im Ganzen sowohl wie in ihren Einzelheiten hinreichend deutlich sehen und beobachten kann. Wo dies durch die Kleinheit des Objektes verhindert wird, da muß dadurch, daß man dasselbe den entfernter sitzenden Kindern nahe bringt, oder eine entsprechende Anzahl von Exemplaren desselben Gegenstandes unter die Kinder vertheilt, dafür gesorgt werden, daß jedes Kind eine genaue und deutliche Anschauung von denselben zu gewinnen im Stande ist. Indes ist es räthlich, kleinere Gegenstände bei den Besprechungen und Betrachtungen, so weit es angeht, und namentlich bei den Anfängen des Anschauungsunterrichts, möglichst ganz zu vermeiden, weil ihre Beobachtung dem ungeübten Kinde eine zu große und schwere Aufgabe zumuthet[1]), und sie lieber einer späteren Zeit vorzubehalten, wo ihrer deutlichen Auffassung durch die vorhergegangenen Uebungen genügend vorgearbeitet ist. Aber auch hier ist noch möglichste Vorsicht nöthig, wenn man eine Vertheilung von einzelnen Exemplaren für zweckmäßig hält, um die Sache nicht zu einer bloßen Spielerei werden zu lassen, und es empfiehlt sich, anfangs lieber das zwar unbequemere, aber ungleich instruktivere Mittel zu wählen, nämlich dem Kinde den betreffenden Gegenstand in die Nähe zu bringen und das vorzuzeigen und betrachten zu lassen, worauf es im einzelnen Falle gerade ankommt. Ohne das Vorzeigen der Gegenstände aber bleibt alles in der Luft

[1]) Vgl. §. 7, S. 36.

hängen. Wie überall im Leben, so ist auch beim ersten Unterrichte die Natur selbst die beste und eindringlichste Lehrerin. Die Naturgegenstände erwecken schon an und für sich als Erzeugnisse und Zeugnisse des in Gottes Welt überall frisch pulsirenden Lebens ein selbständiges und dauerndes Interesse und schlagen am ehesten die unentbehrliche und feste Brücke vom Menschen hinüber zur Natur, in der, als seiner jetzigen Heimat, ihm vor allen Dingen heimisch zu werden noth ist. Sie tragen einen Grad der Vollkommenheit an sich, die auch die besten Nachbildungen nicht aufzuweisen vermögen, und leiden nicht an den Mängeln, welche diese Nachbildungen stets zeigen und welche das Kind zu übersehen sich gewöhnt oder sich mit einprägt — eins sicher so schlimm als das andere. Dabei sind die Naturprodukte jederzeit billiger zu beschaffen, als Modelle, Abbildungen ꝛc., und sie gerade sind am meisten geeignet, die Kinder sehen und beobachten zu lehren und zu eigenen Beobachtungen anzuregen.

Das Vorzeigen der wirklichen Gegenstände bezieht sich eben so auf die Kunstprodukte u. dergl., die man etwa zur Betrachtung und Besprechung zu bringen für gut hält. Denn was sich in seiner wirklichen Gestalt, mit seiner eigenthümlichen Färbung und Gliederung zeigt, das erleichtert die Auffassung theils der einzelnen Theile und ihrer Formen an sich, theils ihrer Beziehungen zu einander um ein wesentliches und läßt viel weniger eine Täuschung und Verwechselung aufkommen.

Als eines der wirksamsten Mittel für einen fruchtbaren und gedeihlichen Anschauungsunterricht ist hier noch der Spaziergänge zu gedenken, die der Lehrer mit den Kleinen in die freie Natur unternimmt.[1]) Sie sind das beste Bindemittel zwischen dem Unterrichte in der Schulstube und dem Leben da draußen im Freien, dem wirklichen Verkehr mit der Natur, der Lehrmittel und Unterricht zugleich ist; sie zeigen die disjecta membra, welche der Unterricht geschaffen hat, in der lebensvollen Einigung, in welcher sie in der Natur auftreten; sie bieten die zweckmäßigste Gelegenheit einestheils zu wirklichen Beobachtungen, sei es des Thier- und Pflanzenreiches, sei es des Himmels und seiner Erscheinungen, der Wolken und ihrer Gestaltung, der Himmelsgegenden, Windrichtungen u. dgl. m., anderentheils zur Sammlung passender Gegenstände, die dann, wie das Gesehene und Beobachtete überhaupt, in den Schulstunden Veranlassung zu näherer Betrachtung, wie auch Anregung zu weiterer eigener Beobachtung geben.

---

[1]) Vgl. Knauß, a. a. O., S. 17. Kehr u. Schlimbach, a. a. O., S. 44. Roßmäßler, a. a. O., S. 95 ff.

In Bezug auf diese kleinen Excursionen sind die Lehrer in Dorf- und kleinen Stadtschulen bei weitem im Vortheile gegenüber den Lehrern in großen Städten, wo sich diesen Spaziergängen häufig kaum überwindliche Schwierigkeiten entgegenstellen. Dieselben liegen theils in der weiten Entfernung, in welche die Natur hinter die Wohnungen der Menschen und die Kultur des Bodens hinausgedrängt ist und welche so weite Ausflüge mit den leicht ermattenden Kleinen ziemlich gewagt erscheinen läßt; theils liegen sie in der großen Schülerzahl von 50, 60 und noch mehr Kindern, welche nicht nur die Beaufsichtigung zu einer ungemein schwierigen macht, sondern auch den Erfolg und reellen Gewinn der Spaziergänge als einen ziemlich fraglichen und die darauf verwandte Zeit als eine für die nun einmal zu absolvirenden Gegenstände, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, verlorene erscheinen läßt. Wo es aber die Verhältnisse einigermaßen gestatten, da sollte der Lehrer solche Spaziergänge nicht versäumen; denn an einem oder zwei Nachmittagen der Woche während der wärmeren Jahreszeit ausgeführt, lassen sie sich zum segensreichsten Erfolge für seine Schüler ausbeuten.

§. 18. Modelle und Abbildungen.

Wo es nicht angeht, die Gegenstände selbst anschauen zu lassen, weil sie theils wirklich nicht zu beschaffen sind, theils wegen ihrer Größe kein Unterkommen im Schulzimmer finden können, da muß man sich nach anderen Hilfsmitteln umsehen und entweder zu Attrapen und Modellen, oder falls auch das nicht möglich ist, zu Abbildungen seine Zuflucht nehmen. Die Modelle, deren Gebrauch schon Plato[1]) zur Vorbereitung auf das praktische Leben empfiehlt, stehen (eben so wie die Attrapen und Bilder) schon um deswillen den wirklichen Gegenständen nach, weil sie die Dinge meist in verjüngtem Maßstabe darstellen und darum theils die Vergleichung des dargestellten Dinges mit der im Geiste von früher her bereits vorhandenen Vorstellung desselben, sowie die Beurtheilung der Verhältnisse und die Verschmelzung der gegenwärtigen Anschauung mit dem Erinnerungsbilde erschweren, theils auch unvermeidliche Fehler und Mängel zeigen, welche die Dinge in der Wirklichkeit nicht besitzen und dadurch leicht zu verkehrten Vorstellungen führen. Wenn solche Hilfsmittel zur Verwendung kommen, so müssen

[1]) De legg. lib. I.

sie wenigstens möglichst genau und gut gearbeitet sein; denn ungetreue, schlechte, fehlerhafte Nachbildungen schaden mehr als sie nützen, weil sie die an der Wirklichkeit gewonnenen oder zu gewinnenden Vorstellungen des Kindes verfälschen. In vielen Fällen wird man sich der Nachbildungen, namentlich von Thieren, mit Nutzen bedienen können, welche die Sonneberger Spielwarenfabriken auf den Markt bringen und welche meist nicht nur mit großer Treue und Sorgfalt gearbeitet sind, sondern auch in der wünschenswerthen Größe, je nach Verlangen, ausgeführt werden. Von jenen Fabrikaten haben uns besonders diejenigen der beiden Firmen Theodor Escher und A. Fleischmann u. Co. durch ihre saubere Ausführung wohlgefallen, und wir nehmen kein Bedenken, dieselben für vorkommende Fälle zu empfehlen, zumal da die Preise derselben ziemlich zivile sind. Die einzelne Figur von 12 Zoll Höhe kostet nämlich, je nach dem Stoffe (Papiermaché — Tuchschur — oder Leder), nicht mehr als $\frac{3}{4}$ bis $1\frac{1}{2}$ Thlr. — Auch die Rhöner Holzschnitz-Industrie (Bischofsheim a. d. Rhön) liefert höchst nette, aus weißem Holz geschnitzte und für den Anschauungsunterricht verwendbare Nachbildungen in dem erwähnten Genre.

Das von den Modellen ꝛc. Gesagte gilt in noch höherem Maße von den Bildern, welche die Gegenstände nicht als Körper, sondern als Fläche, und die dritte Dimension nur mittelst der Perspektive darstellen. Zwar giebt es eine große Menge von Bildern, die für den Anschauungsunterricht bestimmt sind; allein wir sind noch keinen begegnet, die den Anforderungen auch nur annähernd entsprächen, welche man an sie stellen muß. Theils sind sie zu klein, um von allen Kindern in der Klasse genau gesehen werden zu können und eine genaue Auffassung der dargestellten Gegenstände zu ermöglichen[1]), theils sind sie zu grell und zu bunt in den Farben gehalten und stören dadurch das Gleichgewicht der Anschauung[2]), theils enthalten sie zu viele Gegenstände auf einmal und verhindern dadurch die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand.[3])

Die „Bilder zum Anschauungsunterrichte" von Schreiber in Eßlingen, welche die verschiedensten Haus-, Garten-, Schul- und andere Geräthe, Thiere und Pflanzen darstellen, sind ziemlich klein und leiden an der Ueberfüllung mit Gegenständen. So bietet z. B. die sechste Tafel auf einem Blatte in klein Folio nicht weniger als 27, sage siebenundzwanzig Küchengeräthe und Werkzeuge zur Betrachtung

[1]) Vgl. §. 7, S. 36
[2]) Vgl. §. 5, S. 26 f.
[3]) Vgl. §. 7, S. 40 ff.

dar, — sicherlich genug, um an keinem, noch dazu bei ihrer Kleinheit, etwas Rechtes zu sehen und um die Kinder hübsch zu zerstreuen! Trotz der Verbreitung, deren sich diese Bilder erfreuen, müssen wir sie doch aus den angegebenen Gründen für ungeeignet zum Schulunterrichte halten. — Hauptsächlich ihrer schönen, trefflichen Ausführung halber wollen wir hier noch der ebenfalls bei Schreiber verlegten „Wandtafeln der Säugethiere, Vögel und Amphibien" (einschließlich der übrigen Thierklassen) gedenken. Sie umfassen, wie schon der Titel besagt, drei Abtheilungen, deren jede, aus 5 auf Leinwand gezogenen großen Tafeln bestehend, 5 Thlr. kostet. Jede Tafel enthält eine größere Anzahl sauber gezeichneter und kolorirter Thiere, und sicher wird sich davon auch im Anschauungsunterrichte in einzelnen Fällen mit Nutzen Gebrauch machen lassen. — Dasselbe gilt von den ebenda erschienenen zwei „Wandtafeln wirthschaftlich-nützlicher und schädlicher Thiere" (Preis: auf Leinwand gezogen 1 Thlr. 23 Ngr.).

Die von Reimer und Wilke bei Oehmigke in Berlin herausgegebenen „Bildertafeln für den Anschauungsunterricht", welche schon vor langen Jahren von den preußischen Schulbehörden zur Anschaffung in den Volksschulen empfohlen worden sind, und welche auch Goltzsch zum Gebrauche empfiehlt[1]), zeichnen sich schwerlich durch etwas mehr, als durch ihre enorme Billigkeit aus, da sie, 80 an der Zahl, und jedenfalls unkolorirt, nur einen Thaler kosten. Ein eigenes Urtheil über sie zu gewinnen ist uns versagt gewesen, da die Verlagshandlung sie niemandem zur Ansicht, sondern nur gegen feste Bestellung verabfolgt und also im Vertrauen auf jene Empfehlungen von den Abnehmern verlangt, die Katze im Sacke zu kaufen. Da ein solches Verfahren von Seiten der Buchhändler nur bei Prachtwerken inne gehalten zu werden pflegt, so dürften die besagten Bildertafeln jedenfalls unter die Rubrik der „Prachtwerke" zu setzen sein.

Die „16 Bildertafeln für den Anschauungsunterricht" von Wilke (gegenwärtiger Verlag von Wreden u. Borstell in Berlin), welche der Provinzialschulrath Bormann in Berlin empfohlen hat[2]), haben allerdings einen sehr mäßigen Preis, da sie kolorirt nur 1½ Thlr. kosten (unaufgezogen); allein man sieht ihnen ihr Alter — das Vorwort zu ihnen vom verstorbenen Otto Schulz datirt aus dem Jahre 1839 — sofort an dem Kolorit ꝛc. an, das sich kaum über das Niveau der gewöhnlichen (Neu-Ruppiner) Bilderbogen erhebt.

Weit größer als die eben genannten Tafeln und auch in der Farbe ziemlich sanft gehalten sind die vier „Bilder für Anschauungs-

[1]) Einrichtungs- u. Lehrplan, S. 68.

[2]) Schulkunde II, S. 153.

unterricht und Heimatskunde", welche die Rothsche Hofbuchhandlung in Wiesbaden verlegt hat, so daß sie sich für eine Schulklasse viel besser eignen, als die vorher genannten, wenn auch hin und wieder die Personen (z. B. die Arbeiter am Bau) wie aus einem Pariser Modenjournal geschnitten sind und den in Auerbachs Dorfgeschichten geschilderten Dorfschönen gleichen, von denen einmal ein boshafter Kritiker sagte, daß sie wie Salondamen sprächen und sich bewegten, die nur nach etwas Kuhstall u. s. w. röchen. Der Preis jedes der vier Bilder beträgt unaufgezogen 16, aufgezogen 26 Ngr.

Den erwähnten Tafeln stehen ebenbürtig die von Strübing herausgegebenen, bei Winkelmann u. Söhne in Berlin erschienenen „Sechs Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht" zur Seite, ja wir möchten sie unter den uns bekannt gewordenen für die besten halten, weil uns in ihnen auch der Farbenton am glücklichsten getroffen zu sein scheint. Freilich dürfte der Preis derselben für viele Schulen ein gewichtiges Hinderniß ihrer Anschaffung sein; die sechs Bilder kosten nämlich 9 Thaler.

Die Reimer-Wilkeschen Bilder, wie auch die bei Roth und Winkelmann herausgekommenen, unterscheiden sich von den Schreiberschen Tafeln dadurch, daß sie nicht einzelne Gegenstände enthalten, sondern kleine Lebensbilder: einen Bauerhof, einen Ziergarten, ein Feld, eine Waldpartie u. dgl. mit allem was dort ist und geschieht, mit Menschen, Gewächsen und Thieren der verschiedensten Art darstellen.[1]) Da nun aber jede dieser Tafeln einen solchen Ausschnitt aus dem wirklichen Leben zur Anschauung bringen soll, so liegt die Gefahr nahe — und keins der Bilder hat sie ganz glücklich zu umgehen vermocht —, daß die wichtigsten Gegenstände, die dahin gehören, alle möglichen Thätigkeiten und Vorgänge, die sich da zutragen, in ziemlich unnatürlicher Weise auf dem immerhin engen Raume zusammengedrängt sind, was den Kindern Anstoß zu schiefen oder ganz unrichtigen Vorstellungen des Ganzen giebt. Bei den richtigen Größenverhältnissen aber, in welchen doch die verschiedenen Gegenstände auf jeder Tafel zu einander stehen müssen, wenn man die Freiheiten, die man sich so schon erlaubt, nicht ins Unnatürliche und Karrikaturenhafte steigern will, liegt es auf der Hand, daß viele Dinge wegen ihrer Kleinheit (z. B. ein an einem Baumstamme hinkriechender Käfer, ein auf dem Aste sitzender Vogel u. dgl.)

[1]) Daß sich derartige Tafeln auch im Auslande Freunde erworben haben, beweisen die bei L. Hachette in Paris erschienenen Images à l'usage des salles d'Asile, welche auch, wie jene deutschen Erzeugnisse, kleine Lebensbilder veranschaulichen, aber nach Zeichnung und Farbe ziemlich primitiver Natur sind.

von den Kindern kaum ihren Umrissen nach erkannt, geschweige denn nach ihren einzelnen Theilen scharf unterschieden werden können.

Kommt es beim Anschauungsunterrichte nicht zunächst auf die genaue Auffassung der einzelnen Gegenstände, sondern von vornherein bloß auf die Auffassung ihrer gegenseitigen Beziehungen an, wie einige wollen, um „das volle Leben mit seinen reichen Wechselbeziehungen nicht aus einander zu reißen" und weil ja „an einem einzelnen Gegenstande gar nichts weiter zu sehen ist", so ist nicht viel gegen derartige Tafeln einzuwenden; da wir aber zu der Sache eine wesentlich andere Stellung einnehmen und verlangen, daß der Anschauungsunterricht mit der scharfen und genauen Auffassung einzelner Objekte beginnen müsse und darnach erst zur Gruppirung der so aufgefaßten Dinge zu größeren Ganzen fortschreiten dürfe, wenn die Anschauung wirklich gebildet, richtiges Sehen geübt und die Auffassung eines Komplexes verschiedenartiger Gegenstände nicht eine oberflächliche und mangelhafte bleiben solle[1]), so müssen wir Bilder der genannten Art für den Anfang des Anschauungsunterrichtes als untauglich bezeichnen. Wo es sich dagegen um die lebensvolle Gruppirung mehrerer einzelner bereits betrachteter und in besonderer Beziehung zu einander stehender Objekte, oder auch um Wiederholung des Früheren handelt, da werden sie sicher nicht ohne Nutzen zu verwenden sein.

Die Bildertafeln, welche dem Anschauungsunterrichte von vorn herein wirklich nützen sollen, müssen stets nur einen, möglichst einfach, aber scharf gezeichneten und in sanften Farbentönen gehaltenen Gegenstand in hinreichender Größe darstellen, so daß derselbe auch von den entfernt sitzenden Kindern nach allen seinen bemerkenswerthen Theilen genau gesehen werden kann. An solchen wirklich guten Veranschaulichungsmitteln ist noch vollständiger Mangel und ihrer Herstellung ist immer noch ein reiches, dankenswerthes Feld zur Bearbeitung geboten, — nur möge es Gott vor Dilettanten und Pfuschern bewahren, die schon in übergroßer Menge ihre unnütze Waare zu Markte gebracht haben! Hier muß die Hand eines einsichtsvollen Künstlers eingreifen. Zur billigen Herstellung solcher Bilder — denn Billigkeit ist eins der Haupterfordernisse bei der Anschaffung neuer Lehrmittel — dürfte sich jedenfalls, wie es schon der für Volksbildung so begeisterte und rastlos thätige Roßmäßler in Anregung brachte[2]), der Tapetendruck als ein geeignetes Mittel empfehlen, der ja in unserer Zeit eine so großartige Vervollkommnung erfahren hat. Hoffen wir — und wenn

[1]) Vgl. §. 7, S. 40 ff.

[2]) Vgl. der naturgeschichtliche Unterricht S 60.

wir recht berichtet sind, dürfen wir es — daß sich ein namhafter Künstler recht bald dieser Idee bemächtige und sie, wie für die Zwecke des naturgeschichtlichen Unterrichts im allgemeinen, so zu Nutz und Frommen des Anschauungsunterrichtes im besonderen, in der angedeuteten Weise zur Ausführung und Verwirklichung bringe!

Da den Veranschaulichungsmitteln eine nicht zu unterschätzende Bedeutung beigemessen werden muß, so sollte es keine Elementarschule geben, welche nicht wenigstens eine kleine, aber gute Sammlung solcher besäße. Eine gewisse Zahl ausgestopfter Thiere, guter Modelle und Abbildungen sollte jede Schule ihr Eigenthum nennen. Leider aber ist dies in den wenigsten Schulen oder nur in ungenügendem Maße der Fall, und die Kinder müssen sich in der Regel — und zum großen Nachtheile der richtigen Auffassung der Gegenstände und der Bildung der Anschauung im allgemeinen — mit rohen Kreidezeichnungen („Faustzeichnungen", wie sie Lüben nennt,) an der Tafel, oder gar bloß mit den dunkeln Erinnerungsbildern begnügen, die sie von bekannten Dingen besitzen. Ein „Ausmalen in Worten und passenden Erinnerungsfragen" [1]) aber zur Verdeutlichung und Auffrischung dieser Erinnerungsbilder ist von gar keinem Belange. — Ja, um es den Lehrern recht bequem und das Mitbringen und Vorzeigen wirklicher Gegenstände womöglich ganz überflüssig zu machen, unterzieht sich in neuerer Zeit ein sächsischer Lehrer, Herr Wagner in Kopitz bei Pirna, der Mühe, für diejenigen, welche die Vogelsche Methode im Anschlusse an „Lebensbilder I" betreiben, Abbildungen der sämmtlichen dabei zu behandelnden Gegenstände gegen eine billige Entschädigung anzufertigen — Abbildungen, die um weniges besser als rohe „Faustzeichnungen" sind. Zwar ist man nicht müde geworden, diese Bilder zu loben und anzupreisen, und manchem Lehrer, der sich dadurch der oft recht unbequemen und mühevollen Selbstsorge für die Herbeischaffung der Anschauungsobjekte überhoben glaubt und überhoben sieht, mögen sie wohl recht gelegen gekommen sein; aber einen wirklichen und wahrhaftigen Dank hat sich ihr Hersteller damit nicht erworben.

Eine Aenderung zum Besseren ist in Bezug auf die Veranschaulichungsmittel sehr zu wünschen; und da die Herbeischaffung derselben in der Hauptsache von der Thätigkeit, dem Eifer und der Hingabe des Lehrers abhängt, so ist ihm hier eine schöne Gelegenheit geboten zu zeigen, wie weit der Geist der neueren Pädagogik in ihm lebendig geworden ist und eine Gestalt gewonnen hat. Treffliche Winke und Fingerzeige für diese Thätigkeit und für die Herstellung einer geeigneten Sammlung einheimischer Naturprodukte giebt das schon mehrfach erwähnte

[1]) Harder, a. a. O. S. XXVI.

Schriftchen des leider schon verstorbenen Roßmäßler: Der naturgeschichtliche Unterricht. Leipzig, Brandstetter 1860. Durch die eifrige Benutzung dieser Winke würde der deutsche Lehrerstand, dem das Schriftchen gewidmet ist, dem unermüdlichen Vorkämpfer für Volksbildung und Volksbefreiung den schönsten Ehrenkranz aufs Grab legen.

§. 19. Zeichnen und Messen.

Ein höchst wichtiges und bedeutungsvolles Mittel für die Bildung der Anschauung ist Zeichnen und Messen. Wer jemals in einer Elementarklasse sich bewegt hat, weiß aus Erfahrung, welche Freude es an sich schon den Kleinen gewährt, etwas Gesehenes auf ihrer Tafel „nachzumalen", und was das geübtere Auge des Erwachsenen an den anfangs oft ungeschickten Bildern auszustellen finden mag, das wird dem Kinde durch seine Phantasie ersetzt, die in einem einfachen Kreise einen Teller, in einem Vierecke ein Bonbon u. dgl. erkennt. Und wäre dieses malende Zeichnen, an dem die Kinder so viel Vergnügen finden, auch nur ein Mittel, die Kinder zum öfteren Anschauen und aufmerksameren Betrachten des vorliegenden Gegenstandes zu veranlassen und ihr Interesse für denselben zu steigern, so würde es schon um deswillen nicht gering anzuschlagen sein. Aber es hat noch einen ganz anderen Werth, als Kontrole nämlich der gewonnenen Anschauung.[1]) Sehr bald wird es sich über ein bloß mechanisches Nachmachen dessen, was der Lehrer vorgemacht hat, erheben, sobald nur der betrachtete Gegenstand genau aufgefaßt ist. Je mehr dies der Fall ist, um so besser lernt das Auge der Hand befehlen, um so williger und mit schnell wachsendem Geschicke die Hand den Befehlen des Auges folgen. Das Kind muß beim Zeichnen den betreffenden Gegenstand in seine einzelnen Theile zerlegen, die Hauptmerkmale und charakteristischen Seiten von den übrigen sondern und in seiner Phantasie festhalten, und daraus das Ganze wieder zusammensetzen. Jeder Operation der Hand entspricht eine solche des Geistes und der Stift beweist, ob die Einbildungskraft fest genug gefaßt hat und die Anschauung reif gewesen ist.

Manche haben das Zeichnen der betrachteten Gegenstände verworfen, weil es für die kleinen Kinder zu schwer sei und sie darum oft die schrecklichsten Karrikaturen zu Wege brächten, mit denen sie sich den Schönheitssinn geradezu verdürben. Dann sei doch der nächste Zweck der, daß die Kinder lesen und schreiben, nicht aber schon jetzt

[1]) Vgl. Herbart, Abc der Anschauung, S. 6, 214, 220.

zeichnen lernten. Zu einem guten Zeichnen — und ein schlechtes Zeichnen werde man doch wohl von den Kindern nicht verlangen wollen — müßten die Kinder bereits ein geübtes Auge mitbringen.[1])

Wir können diese Ansichten nicht theilen, weder in Bezug auf ihre theoretische Begründung, noch nach der Seite der Erfahrung hin. Daß die Kinder im Anfange nicht Zeichnungen von künstlerischer Schönheit zuwege bringen, versteht sich von selbst; das wird man aber auch dann noch nicht erwarten dürfen, wenn ihr Auge bereits mehr geübt ist. Es ist ganz richtig, daß man möglichst gute Leistungen anzustreben hat, aber wo etwas gelernt werden soll, muß man sich anfangs auch mit etwas Schlechterem begnügen. Die Behauptung jedoch, daß sich die Kleinen an ihren schlechten Zeichnungen geradezu den Schönheitssinn verderben, ist gar zu sehr auf die Spitze getrieben; sie würde nur dann in vollem Umfange Geltung haben, wenn den Kindern überhaupt weiter keine schöneren Formen und Gestalten sich zur Anschauung darböten, als die von ihnen entworfenen. Glücklicherweise aber hat die Natur dafür gesorgt, daß gegen die Anschauung ihres Formenreichthums und ihrer Formenschönheit die schlechten und noch dazu flüchtig vorübergehenden Bilder der Schiefertafel nicht aufkommen und eine so tiefgreifende Bedeutung erlangen können. Wenn man so peinlich sein wollte, so müßte man vom Schreiben dasselbe behaupten; die Kinder sollen auch hier sich schöne Formen einprägen, und doch bringen sie, auch bei vorausgegangenen Vorübungen, anfangs oft genug noch die schrecklichsten Karrikaturen zuwege. — Ueber das Voranstellen und Betonen des Schreibens und Lesens als des nächsten Zweckes der Schule haben wir bereits das Nöthige gesagt[2]), im gegenwärtigen Falle ist es aber wohl kaum fraglich, daß die Auffassung so manchfaltiger und komplizirter Buchstabenformen, wie sie ein ganzes Wort bietet, ungleich schwieriger ist, als die zeichnende Darstellung eines Gegenstandes mit einfachen Umrissen. Im allgemeinen scheinen uns aber die oben genannten neuesten Bearbeiter der Vogelschen Methode das Zeichnen hauptsächlich deshalb mit aus dem Elementarunterrichte ausgeschlossen zu haben, um dadurch eine größere Freiheit für die Auswahl passender, die Natur mehr als gewöhnlich berücksichtigender Normalwörter zu gewinnen.

Es kommt beim Zeichnen der betrachteten Gegenstände alles darauf an, wie es getrieben wird. — Ohne große Künstelei läßt sich auch hier ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren herstellen, so daß, wenn

---

[1]) Kehr u. Schlimbach, a. a. O. S. 45 f.

[2]) Vgl. §. 12, S. 116 ff.

das Zeichnen senkrechter, wagerechter, schiefer Linien von gleicher und verschiedener Länge u. dgl. (wie sie sich an verschiedenen der betrachteten Gegenstände vorfinden) einigermaßen geübt ist, erst Gegenstände mit geraden und darnach mit krummen Linien dargestellt werden. Daß alle besprochenen Gegenstände auch gezeichnet werden müssen, ist nicht nöthig, und so wenig das Zeichnen auf dieser Stufe Selbstzweck ist, sondern nur ein Mittel zur Bildung der Anschauung, so eng kann es doch mit dem Anschauungsunterrichte verbunden werden. Wenn freilich die Gegenstände, die in einer Stunde besprochen werden sollen, vom Lehrer vorher nur an die Wandtafel gezeichnet und von den Schülern nach erfolgter Besprechung rein mechanisch nachgemalt werden, so kann von einem wirklichen und großen Nutzen in der oben angedeuteten Weise nicht wohl die Rede sein. Zu diesem Zwecke muß die Sache anders angegriffen werden.

Wie überall, so muß auch hier der Lehrer selbst den Anfang machen und den Kindern vorangehen. Nachdem ein Gegenstand besprochen worden ist, der sich in natura vor den Augen der Kinder befindet, läßt sich der Lehrer die einzelnen Grenzlinien desselben nach ihrer Richtung, ihrer Länge, ihrer Lage zu einander ꝛc. angeben und nach dieser Angabe vor den Augen der Kinder die Kopie des wirklichen Gegenstandes entstehen. Nun legen sich die gezeichnete Fläche und der wirkliche Körper wechselsweise aus und die Kinder lernen ihre gegenseitigen Beziehungen begreifen und einen Umriß leicht nachversuchen. Das Zeichnen wird also schon von der untersten Stufe an zum Naturzeichnen, und hat das Auge sich gut unterrichtet, so muß sehr bald die Hand gehorchen, und die Geläufigkeit und Genauigkeit in der Darstellung der Gegenstände wächst in demselben Maße mit. Die Kinder, in dieser Weise beschäftigt, betrachten nicht nur die besprochenen Gegenstände in der Schule mit größerer Aufmerksamkeit, sondern mit freier Lust wenden sie sich auch der Manchfaltigkeit der Gegenstände zu, die ihnen in der Natur und in ihrer häuslichen Umgebung entgegentreten. Selbstthätig machen sie sich dieselben zu eigen und führen das in der Schule Getriebene auch außerhalb derselben ungezwungen fort; sie greifen nun mit Kopf und Hand zugleich zu, wenn nur diese einige Geschicklichkeit erlangt hat. — Wir wünschten im Besitze aller der Schiefertafelbilder zu sein, die uns als Erzeugnisse des häuslichen Fleißes entgegengebracht worden sind, Bilder, die, selbst von weniger Befähigten ausgeführt, einzelne Gegenstände sowohl, wie ganze Gruppen derselben so nett und ansprechend darstellten, daß man sie ungern von der Tafel verschwinden sah, — um die etwa Zweifelnden zu bekehren.

Um den anfangs unbeholfenen Kindern das Zeichnen zu erleichtern, kann man ihnen die eine Seite ihrer Schiefertafel durch fein eingeritzte Linien in viele kleine Quadrate (jedes etwa von einem halben Zoll Größe) theilen, in welche nun die Flächengrenzen der Gegenstände — denn von einem perspektivischen Zeichnen kann auf dieser Stufe noch nicht die Rede sein — hineingezeichnet werden; oder es wird die eine Seite der Tafel nach Art der Hillardtschen Stigmographie[1]) mit quadratisch gestellten Punkten versehen, welche einen halben Zoll weit von einander entfernt sind und dem Zeichen einen sichreren Anhalt gewähren.

In inniger Verbindung mit dem Zeichnen steht das Messen. Denn wenn ein wahrgenommener Gegenstand durch den Stift auf dem Papiere oder auf der Tafel soll festgehalten werden, so müssen nothwendigerweise die Größenverhältnisse seiner Theile vorher gemessen und abgeschätzt worden sein, mag dies nun durch die Hand oder durch das Auge geschehen. Ehe aber das Auge darin zu einiger Sicherheit und Uebung gelangt, müssen ihm durch andere Mittel der Handgreiflichkeit vorgearbeitet worden sein. Wie schon das kleine Kind durch das Ausstrecken seiner Arme nach den einzelnen Gegenständen, durch das Betasten derselben mit den Händen, durch die Bewegung des eigenen Körpers von einem Orte zum andern sich im Raume zurechtfinden lernt, wie sich ihm durch das Bewußtwerden der Maßverhältnisse, der Entfernungen der Dinge, das ursprüngliche Chaos derselben in ein geordnetes Nebeneinander auflöst, so soll der Unterricht das Kind auch in dieser Beziehung zu einer sachgemäßen Auffassung der Dinge und ihrer Verhältnisse anleiten und es immer mehr aus dem früheren gedankenlosen Versunkensein in den Stoff zu einer bewußten Beherrschung und Gestaltung desselben und dadurch zur Selbstbefreiung emporzuheben.[2]) Nicht mit Unrecht haben die alten Pythagoräer behauptet, daß alles was der Mensch wahrnehme, sei es nun Körper oder Unkörperliches, nicht ohne den Gedanken der Zahl wahrgenommen werde[3]); die Art und Weise aber, wie man die Außenwelt wahrnimmt, hängt unstreitig mit von dem größeren oder geringeren Bewußtsein der Maßverhältnisse ab, welche zwischen den einzelnen Dingen bestehen, und sicher ist der Mensch um so weniger in seiner Umgebung heimisch und der freien Herrschaft

[1]) 2. Auflage, Wien 1846.

[2]) Vgl. §. 2, S. 10; ebenso Labendorf, in Beust, der wirkliche Anschauungsunterricht ꝛc., S. 31 ff.

[3]) Sext. Emp. adv. math. VII, 100—110. (Vgl. Marbach, Lehrb. d. Gesch. d. Philosophie I, §. 64, S. 118).

und des richtigen Urtheils über die Natur fähig, mit je geringerer Bestimmtheit ihm die Dinge nach ihren Maßverhältnissen auseinandertreten. Darum auch der Zuruf Rousseau's: „Meßt, zählt, wägt, vergleicht!" — Wenn nun der Gebildete, insbesondere der Künstler die gegenseitigen Verhältnisse der Dinge mit den Augen abschätzt, so muß zur Bildung des Augenmaßes der Kinder, wie schon gesagt, das wirkliche Messen nach gebräuchlichen Maßen, nach Zollen, Fußen ꝛc. herbeigezogen werden.

Damit nun die Kinder diese Maße kennen und sie benutzen lernen, empfiehlt es sich, in den Rahmen der Schiefertafel die Länge eines Fußes einzugraben, der in Hälften und Zolle abgetheilt ist[1]), oder auch in ähnlicher Weise die Lineale der Kinder in Zollstöcke zu verwandeln[2]), so daß sich die Kinder durch wirkliches Messen von den Größenverhältnissen der einzelnen Theile und Linien eines Dinges, das sie auffassen und zeichnen sollen, selbst und handgreiflich überzeugen, und einen Gegenstand verkleinert oder vergrößert in den richtigen Proportionen seiner Linien darstellen können. — Daß hierher auch das Abschätzen und Ausmessen von Entfernungen, von Räumen ꝛc. nach Schritten oder Fußen gehört, ist selbstverständlich.

Wenn regelmäßige Körper, wie Würfel, Pyramiden, Kegel u. a. betrachtet werden, so ist es räthlich, dieselben aus schwacher Pappe oder aus Kartonpapier anzufertigen und die Kanten, zur besseren Unterscheidung von den Flächen, zu betuschen oder mit schmalen Streifchen farbiges Papiers zu überkleben. — Zum Zwecke der genauen Unterscheidung und richtigen Benennung der verschiedenen Farben und ihrer Nuancen und der übersichtlichen Zusammenstellung derselben endlich können farbige Würfel, Papierstreifen, Tuchstücken u. dgl. leicht verwandt werden. Letztere lassen sich mit Leichtigkeit auch dazu benutzen, um die Farben des Regenbogens u. a. darzustellen und zu veranschaulichen.

Ziehen wir auch hier das Ergebniß der bisherigen Erörterung in einige kurze Sätze zusammen, so sind die besten Mittel, um die Bildung der Anschauung wirksam zu fördern, die Gegenstände selbst, welche besprochen werden; daneben empfehlen sich Spaziergänge mit den Kindern ins Freie, um die Natur, welcher die meisten der dem Kinde zugeflossenen Eindrücke entstammen, an sich selbst zu studiren und das in ihren wechselvollen Erscheinungen sich aussprechende Leben zu beobachten. — Nur im Nothfalle ist zu Modellen, Bildern u. dgl.

[1]) Vgl. Herbart, Abc, 2. Abschn. 3. Kap., S. 83 f.
[2]) Vgl. Goltzsch, Einrichtungs- u. Lehrplan, S. 77.

zu greifen; bei letzteren anfangs zu solchen, welche nur einen Gegenstand darstellen, später, wo es sich um die Zusammenfassung des Früheren oder um Wiederholungen ꝛc. handelt, zu anderen, dem entsprechenden. Niemals aber dürfen die Bilder dem Lehrer zu Eselsbrücken und seiner Bequemlichkeit zum Ruhebette werden, so lange die Natur selbst ihre Gaben darbietet. — Das Zeichnen endlich in Verbindung mit dem Messen ist ein nicht zu unterschätzender Hebel zur genauen Auffassung der Dinge sowohl, wie zur Bildung und Uebung des Augenmaßes und zur sicheren Einprägung des Aufgefaßten und seiner Formen; außerdem dient es zugleich als die trefflichste Vorbereitung zu dem erst später eintretenden Schreiben.

Rückblick und Schluß.

§. 20.

Der Grundsatz, daß aller Unterricht, wie alle Erziehung naturgemäß sein müsse, wenn daraus eine wahrhaft menschenwürdige Bildung hervorgehen solle, ist heutzutage so landläufig, daß man fast Bedenken trägt, auf ihn immer wieder hinzuweisen und ihn als Forderung zu wiederholen. Aber dennoch, wenn man die Leistungen unserer heutigen Schulen mit denen früherer Zeit in Parallele stellt und dabei die gewaltigen Fortschritte im Leben und in der Wissenschaft mit in Anschlag bringt; wenn man sich fragt, ob die heutigen Schüler wirklich sittlich und intellektuell höher stehen, als wir in früherer Zeit nach altväterischer Weise auferzogenen Leute in demselben Alter; wenn man die geistige Frische und Spannkraft der in einfachen Dorfschulen nach wenig kunstreichen Methoden unterrichteten Kinder mit der Blasirtheit, Abgespanntheit und Abgestumpftheit der Jugend nicht bloß auf höheren Schulanstalten, sondern schon in „guten, auf der Höhe der Zeit stehenden" Bürgerschulen vergleicht und dann den sicher nicht ganz grundlosen Vorwurf daneben hält, daß unsere Schulen den Anforderungen der Zeit nicht nachkämen: so muß man wohl billig fragen, ob nicht unser Unterrichtswesen trotz der fortgeschrittenen Methode noch zu sehr gegen die Naturgemäßheit verstoße, statt die Natur zur Führerin zu nehmen und sie zu unterstützen. Nach oben hin hat man in unsern Schulen nach allen Seiten hin ausgebaut und so viel Neues herbeigezogen, daß der gemeine Mann erstaunt über das, was heutiges Tages alles in den

Schulen gelernt wird, — ja, daß man auch sich selbst wundert, warum man draußen im Leben nicht mehr davon wahrnimmt. Hätte man etwa über dem künstlichen Ausbau und der Ausschmückung des Gebäudes den Grund vergessen, und die Werkstücke, welche den ganzen Bau tragen sollen, gehörig zu untersuchen, zu bearbeiten und zusammenzufügen unterlassen? Wir meinen, daß eine Untersuchung dessen jederzeit von Nutzen sein müßte.

Natur und Menschenleben sind die beiden Hauptquellen, aus denen unser ganzes geistiges Leben entstammt, die es auch immer aufs neue wieder befruchten. Was das sechsjährige Kind mit seinen Sinnen wahrgenommen hat, was ihm durch die Sprache und den Umgang mit Menschen bisher zugeflossen ist, das bildet den Stamm, von dem aus sich seine gesammte weitere Bildung ausbreiten muß, wenn sie wirklich eine naturgemäße genannt werden soll. Hierauf muß auch der erste Schulunterricht fußen und es zu klarem Bewußtsein bringen und zu einem sicheren, wohlgeordneten Besitze verarbeiten. Die Erde mit ihren Stoffen und Kräften, Lebenserscheinungen und Lebensgebilden, welche weltflüchtigen Seelen nur ein „Jammerthal" ist, in dem „zuweilen und sich mit Interesse umzusehen gar nicht lohne, aus dem man nur so eilig als möglich in eine andere Welt zu kommen suchen müsse", ist nun einmal vor der Hand unser aller Heimat, „in der ein Fremdling zu sein jedermann Schande und Schaden bringt".[1]) Und die äußeren Erscheinungen, diese ersten Ernährer, treuesten Pfleger und unermüdlichsten Lehrer des kindlichen Geistes verdienen um so mehr, daß dieser sich um ihre vertrauteste Bekanntschaft bewerbe, als daraus nicht bloß ein sicherer intellektueller, sondern auch ein tief ethischer Gewinn fließt, insofern dadurch das rechte Verständniß der Stellung des Menschen zu der ihn umgebenden Natur sowohl, wie auch zu seinen Mitgeschöpfen hervorgeht und eine nie versiegende Quelle edelster Genüsse erschlossen wird.

In dieser jetzigen Heimat die Kinder heimisch zu machen, ihnen Auge und Herz für die heimatliche Natur zu öffnen, die Achtsamkeit auf die sich darbietenden Erscheinungen zu wecken — das muß auch die Aufgabe des ersten Schulunterrichtes, des Anschauungsunterrichtes sein. Das kann aber nicht in der Weise geschehen, daß man die Kinder mit Neuem überschüttet, und ihnen Belehrungen über Belehrungen giebt, sondern daß man von ihrem jetzigen Wissen ausgeht und dieses zur Grundlage nimmt. Was der Zufall und das Leben der Jugend ungeordnet hinschütten, was die Werke der Natur und der Kunst, was die Fläche des Himmels und der Erde, was Natur und Menschenleben dem Jugend-

[1]) Roßmäßler, der naturgesch. Unterr., S. 9.

unterrichtes bieten, dem soll die Schule eine solche Ordnung und Stellung geben, daß die Anschauung in beständigem Fortschritte sich an den leichteren Formen zur Auffassung der schwierigeren und zusammengesetzteren übt, daß die klare Auffassung der äußeren Erscheinungen zum Verständnisse der dabei thätigen Kräfte und den darin sich ausprägenden Gesetzen fortschreitet, daß der Mensch durch die Erkenntniß seiner Stellung zur Natur, in welcher seine Rechte wie seine Pflichten begründet sind, zum Bewußtsein seiner wahren Menschenwürde gelange; — und dazu hat der Anschauungsunterricht den ersten Grund zu legen.

Der Uebergang aber von der Ungezwungenheit und Heiterkeit der Kinderstube zu der strengen Ordnung und dem Ernste der Schule, aus dem fröhlichen Sonnenschein des Spielplatzes in die dumpfe Schwüle der Schulstube bezeichnet einen so tiefgreifenden Wendepunkt in dem Leben des sechsjährigen Kindes, daß es um so größere Pflicht des ersten Schulunterrichtes ist, das Kind damit auszusöhnen und diesen Gegensatz soviel als möglich abzuschwächen. Das kann aber wiederum nur dadurch geschehen, daß man das bisherige Thun und Treiben des Kindes mit dem nun beginnenden möglichst verknüpft und gewissermaßen zum Lehrstoffe veredelt, daß man von dem, was das Kind jetzt ist, ausgeht und es „vor allen Dingen in seinen nächsten Verhältnissen zur Natur und Menschheit einheimisch macht, bevor man ihm einen weiteren Kreis der Erkenntniß giebt" (Denzel), — daß man überhaupt den Anschauungsunterricht zum **Mittelpunkte** und zur **Hauptsache** des ganzen ersten Schulunterrichtes macht, der die Vermittelung zwischen Haus und Schule übernimmt, der alles, was sonst noch zu betreiben ist, in enge Verbindung und stete Wechselwirkung mit und zu sich setzt und durch die Art und Weise seiner Uebungen die Vorstufe des gesammten späteren Unterrichtes bildet.

Löst nun der heutige Anschauungsunterricht in allen unseren Schulen diese Aufgabe nach ihrem ganzen Umfange auch in befriedigendem Maße?

Wir vermögen auf diese Frage nicht mit einem vollen, freudigen Ja zu beantworten. Mit der sich öffnenden Schulthür schließt sich nur allzu oft die Thür des bisherigen Kinderparadieses mit seinem unbewölkten Himmel und seinem Sonnenscheine, mit seinen Blumen und fröhlichen Spielen für immer zu und die voreilige Herbeiziehung synthetischer Elemente, seien diese nun biblische Geschichten oder Mittheilungen sachlicher Kenntnisse, oder Lesen und Schreiben, — gestaltet sich schon auf dieser Stufe zu einer Verfrühung des Unterrichtes und zu einer Ueberfütterung, die ihre Folgen auch auf den späteren Unterricht äußert, welcher in diesen Stücken nicht weniger leistet. Neben der Unnatur des frühen Religionsunterrichtes ist es namentlich der frühzeitige Lese-

und Schreibunterricht, der dem Anschauungsunterrichte Licht und Luft raubt. Weil man meint, daß für den gesammten Unterricht um so mehr gewonnen sei, je eher die Kinder lesen und schreiben könnten, treten diese Fertigkeiten in den Vordergrund des ganzen Elementarunterrichtes und nehmen die Thätigkeit des Lehrers und die Zeit des Unterrichtes fast ausschließlich in Anspruch. Und welchen Vortheil gewinnt man damit? — In erster Linie können die Kinder doch nun sich selbst die edeln Gedanken und Aussprüche geistvoller Männer aneignen und sich in der Darstellung der eigenen Gedanken üben; und dann nehmen sie der Schule die Mühe des Memorirens der zu lernenden Sprüche und Lieder u. dgl. ab. Aber würde es denn nicht viel natürlicher sein, die Kinder für die ersten Jahre der Schulzeit, etwa bis zum 9. Jahre, der saueren Arbeit des Selbstlernens aus dem Buche ganz zu entheben, die ihnen wie dem Hause zur Pflege und Marter wird und der Bildung des guten und richtigen Sprechens mehr als ein Hinderniß entgegenstellt? Oder würde es nicht zweckmäßiger für den gesammten Sprachunterricht und die Bildung des Kindes sein, wenn man vor allen Dingen der lebendigen Sprache des Mundes ihr Recht wahrte und sie hegte und pflegte, statt der todten Sprache der Schrift das Uebergewicht zu geben, — wenn man den Geist befreite, statt ihn in die Fesseln des Buchstaben zu schlagen? — „Lieber wollte ich", sagt Rousseau in seinem Emil, „daß er (Emil) nie lesen könnte, als daß er diese Wissenschaft um den Preis dessen erkaufte, was sie ihm nützlich machen kann." Doch, wenn man es unverhohlen ausspricht, daß der Zweck des Anschauungsunterrichtes schon im Leseunterrichte vollständig erreicht wird[1]), hat man da jenen Preis um des Lesens willen nicht für zu gering gehalten? —

So weite Verbreitung der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen unserer Schulen auch gefunden hat und so sehr man bemüht ist, ihn mit Geschichten, Liedern und Versen herauszuputzen, so könnte gleichwohl Knauß von ihm auch heute noch, wie vor 20 Jahren, kühnlich behaupten, daß er noch seiner wirklichen und wahrhaftigen Einführung in den Schulen harre[2]); denn in seiner Unterordnung unter Schreiben und Lesen ist er nur ein nothdürftiges Anhängsel dieser Fertigkeiten und hat in den meisten Fällen weiter nichts, als bloße Sprachübungen über anschaubare Gegenstände zum Gipfelpunkte. Ja es hat uns wiederholt bedünken wollen, daß es in früherer Zeit, wo man einen Denzel, Wrage, Knauß u. a.

---

[1]) Vgl. Lüben, Grundsätze u. Lehrgänge, S. 7 f.

[2]) Das erste Schuljahr, S. 7 f.

sich zum Wegweiser für den ersten Schulunterricht erkor, und Schreiben und Lesen für sich bestehend nebenher laufen ließ, um den Anschauungsunterricht besser bestellt gewesen wäre, als gegenwärtig, wo man bei der Vervollkommnung der Elementarmethode von vorn herein nur darauf sein Bemühen richtet, „die leidigen Buchstaben auf eine künstliche Weise einzuschwärzen", und sich lediglich um die Vorzüge und Erfolge der Lese- und Schreibmethoden streitet, die doch weder an sich, noch in ihrem Einflusse auf die gesammte Schulbildung von so großer Wichtigkeit sind, als daß sie so viel Aufhebens werth wären, und wo dagegen der Anschauungsunterricht, die Krone des Elementarunterrichts, als ein armer Bettler bei den reichen Herren Lesen und Schreiben an die Thüre klopft und sich mit den Brosamen begnügen muß, die von deren Tische fallen, — wenn er nicht gar mit einem Knochen abgespeist oder mit Scheltworten ganz abgewiesen wird. „Der Schein und das Scheinwesen ist auch hier sofort in der Nähe. Da predigen die einen die alte Thorheit: das Heimischwerden in dem Vaterhause der Menschheit, der Natur stelle sich mit der Zeit von selbst ein; da glauben andere, die falschen Freunde, durch Mittheilung von Urtheilen und Phrasen lasse sich jenes Große, kindlicher Umgang mit der Natur erreichen. Eine Zeit lang täuscht der Besitz derartiger, oftmals an und für sich gar preiswürdiger Sprachformen. Aber gar bald verfliegt der Reiz, die Sprüchlein und Verslein erscheinen als Schalen, denen der Kern fehlt, als eine Art kindischen Spielzeugs; Blasirtheit ist auch hier die nothwendige Folge. Freilich fehlt der Kern, nämlich Einzelheiten treu und sinnig beobachtet und gewonnen, Gaben der Natur, am liebsten ihr abgelauscht mitten in dem Fortgange ihrer immerwährenden Schöpfungen".[1])

Wir wissen wohl, daß an all diesen Einrichtungen die Schule nicht die einzige Schuld trägt, sondern daß ein gut Theil derselben dem Aberglauben des Publikums zufällt, das sich gewöhnt hat, das Lesen- und Schreibenlehren für die erste, wichtigste und einzige Aufgabe der Elementarklassen zu halten und nach den Erfolgen darin den Werth der Schule und des Lehrers zu bemessen. Und die Behörden haben der Sache dadurch geschadet, daß sie, — in demselben Wahne befangen und in dem Glauben, daß die Beibringung des Lesens und Schreibens und der ganze Elementarunterricht ja etwas so Leichtes sei und höchstens verschiedene kleinliche Aergerlichkeiten im Gefolge habe, — diesen so wichtigen und in seinen Folgen so bedeutungsvollen Unterricht häufig in die Hände von Anfängern legten, die für ihre Aufgabe weder die nöthige Einsicht, noch die nöthige Erfahrung mitbrachten, und die von der Quasi-Pönitenz-

[1]) Stoy, Vaterhaus und Muttersprache, S. 5 f.

stelle eines Elementarlehrers erst in höhere und besser dotirte Lehrerstellen aufrücken könnten. Die Pädagogen selbst aber haben der herrschenden Meinung Vorschub geleistet, indem sie ihr Absehen nur allein auf Verbesserung der Schreib- und Lesemethoden richteten, den Anschauungsunterricht dagegen als das Stiefkind der Schule behandelten, oder ihn gar für ein überflüssiges, veraltetes Möbel erklärten, das in der Schule viel angemeßneren und zeitgemäßeren Gegenständen den Platz bloß unnöthig verstelle.

Ob eine andere Ansicht über den Anschauungsunterricht sich mit der Zeit Geltung verschaffen wird, ob überhaupt die öffentlichen Schulen, die ja dem Andrängen des Publikums so manche Zugeständnisse auch wider ihren Willen zu machen sich veranlaßt sehen, überhaupt die geeignetsten Orte dazu sind, das können wir hier nicht untersuchen. So lange aber die Schule der ihr entsprechenden Vorstufe in dem Kindergarten noch entbehrt — und das wird wohl noch manches Jahrzehnt währen —, so lange sollte man wenigstens bemüht sein, dem zu einem wohlgegliederten organischen Ganzen verbundenen Anschauungsunterrichte, in welchem das eine durch das andere Förderung und Stütze erhält, in den Elementarklassen die breiteste Basis zu verschaffen, und das würde sich ohne große Umänderung in ihren Lehrzielen dadurch leicht erreichen lassen, daß man den Lese- und Schreibunterricht auf das zweite Schuljahr verschöbe und an seine Stelle allein mündliche Uebungen und das Zeichnen setzte; und wahrlich, der Schule, dem gesammten Unterrichte, der ganzen Erziehung könnte mit nichts mehr gedient sein, als mit einer solchen Umgestaltung.

Wer aber den Anschauungsunterricht für überflüssig erklärt, weil er treibt, „was eigentlich nicht in die Schule gehört", und ihn für kleinliche Spielerei ausgiebt, die man den Kindermädchen und Kindermuhmen überlassen könne, der hat seine Bedeutung noch nicht begriffen, der vergißt über dem stolzen Gebäude den Grund, den freilich das Auge nicht erblickt — weder bei der schlichten Hütte des Landmannes, noch bei dem prächtigen Straßburger Münster. Hier beim ersten Unterrichte wie bei aller Erziehung — das möge sich auch der Elementarlehrer gesagt sein lassen — giebt es nichts Kleines, nichts Unscheinbares, nichts Ueberflüssiges, sobald es einem höheren Zwecke dient, und es erhebt sich jedes zu einer vollwichtigen Bedeutung, wenn es nur an der rechten Stelle sich befindet. Hier gilt des Dichters Wort:

„Zuletzt, wo so viel Kleinstes
Sich still verband, entstand
Ein großes Allgemeinstes." (Fr. Rückert.)

Druck der Hofbuchdruckerei (H. A. Pierer) in Altenburg.

YC 03847

M125564

LB1519
R47

THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY